

LE PIAZZE INTERCULTURALI: SPAZI APERTI E VISIBILI PER LA DIDATTICA E L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE. UN MODELLO GLOTTODIDATTICO

Giorgio Furfaro¹

1. IL CONTESTO E L'OGGETTO DELLO STUDIO

Il dibattito su insegnamento e coinvolgimento di cittadini provenienti da contesti migratori in percorsi d'apprendimento delle lingue più diffuse nelle società ospitanti è ancora in evoluzione a livello internazionale. Negli ultimi due decenni, i paesi dell'Europa meridionale hanno sperimentato rilevanti flussi immigratori in ingresso, avviando politiche d'inclusione linguistica oggi in costante evoluzione. Gli studi sinora effettuati evidenziano rilevanti opportunità per minori di provenienza migratoria nell'accesso a programmi d'inclusione linguistica, generalmente obbligatori. Le ricerche in ambito glottodidattico tendono a focalizzarsi sui percorsi d'inclusione dei minori, dedicando in misura inferiore un approfondimento a iter e proposte d'inclusione degli adulti immigrati di prima generazione. Pur essendo presenti offerte di formazione linguistica destinate ad adulti con profilo migratorio, sono state osservate problematiche significative per l'inclusione linguistica e sociale di questi ultimi nei paesi di accoglienza.

Nel contesto italiano, l'insegnamento della lingua nazionale come seconda lingua nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) continua a essere segnato da numerose criticità strutturali e di sistema. Tra le più rilevanti si evidenziano la mancanza di una formazione glottodidattica specifica per la totalità dei docenti coinvolti nei percorsi di alfabetizzazione, l'inadeguatezza dei quadri normativi e dei sillabi ufficiali, la carenza di percorsi riconosciuti per livelli inferiori al pre-A1 e superiori all'A2, nonché la scarsa sinergia tra politiche linguistiche, educative e migratorie. A ciò si aggiunge una gestione discontinua e non strutturata delle risorse economiche disponibili, spesso vincolate a progetti a termine e non integrate nell'organico ordinamentale (Deiana, 2024). Tuttavia, recenti provvedimenti legislativi nell'anno 2024² introducono nuove disposizioni in materia di inclusione scolastica degli alunni con background migratorio. In particolare, è stato previsto un intervento mirato in favore dei minori iscritti alla scuola pubblica nelle classi in cui almeno un quinto degli studenti presenti non raggiunge ancora il livello A2 del QCER-VC³ in italiano, pertanto a partire dall'anno scolastico 2025/2026 sono stati attivati nella scuola pubblica italiana centinaia di posti destinati agli insegnanti di lingua italiana per stranieri. Le scuole potranno contare sul supporto di insegnanti con una formazione specifica nell'insegnamento dell'italiano come L2, così da rafforzare l'acquisizione linguistica e favorire un più efficace inserimento nel percorso educativo.

In queste circostanze diventa urgente la sperimentazione di modelli glottodidattici più flessibili, inclusivi e coerenti con la reale composizione dell'utenza, capaci di valorizzare le risorse presenti, sia per le professionalità coinvolte, sia in relazione alle competenze già

¹ Università degli Studi di Palermo.

² Articolo 11 del Decreto-Legge 71/2024.

³ *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020).

in possesso degli studenti, e di indirizzarle in modo più efficace, superando approcci improvvisati o frammentari.

Il presente contributo propone pertanto l'elaborazione e la sperimentazione di un modello glottodidattico volto all'immersione costante di docenti e studenti nel panorama linguistico di riferimento per favorire l'acquisizione della lingua della società ospitante. Le fondamenta di tale studio sono costituite dal paradigma glottodidattico di Balboni (Caon, 2019: 34) e dalla relativa evoluzione proposta da Caon (2019: 35). Ci si prefigge di costruire analisi e osservazioni sulla validità di tale modello in relazione agli apporti delle sperimentazioni di insegnamento della lingua italiana a minori e adulti immigrati realizzate dal 2020 al 2022 in una piazza pubblica centrale del Comune di Reggio Calabria, punto d'incontro storico anche per i cittadini di provenienza migratoria. Gli elementi contestuali, materiali e immateriali delle lingue e delle culture coinvolte rappresentano la caratteristica chiave e il valore aggiunto rispetto ai modelli precedenti. Prima, durante e dopo ogni attività all'interno di percorsi glottodidattici, il panorama linguistico mantiene la sua presenza negli elementi prevedibili e imprevedibili, costituendo una risorsa potenzialmente inesauribile per acquisire la realtà sociale della lingua, un mezzo in grado di fornire continue occasioni per l'evoluzione delle competenze sociopragmatiche e linguistiche degli apprendenti coinvolti.

2. IL PAESAGGIO LINGUISTICO TRA TEORIA, SPAZI E PEDAGOGIA

2.1. *Evoluzione e applicazioni del concetto di linguistic landscape*

Nato nell'ambito della sociolinguistica e degli studi sul multilinguismo, il concetto di linguistic landscape ha conosciuto, negli ultimi due decenni, un'evoluzione teorica e metodologica significativa. Introdotto da Landry e Bourhis (1997: 23) per descrivere la visibilità delle lingue in spazi pubblici attraverso cartelli, insegne, manifesti e altre forme di comunicazione scritta, il paesaggio linguistico si è progressivamente affermato come campo di studio autonomo e pluridisciplinare, capace di interrogare le relazioni tra lingua, potere, identità e spazio. Da iniziale strumento di rilevazione quantitativa della vitalità etnolinguistica, il paesaggio linguistico si è trasformato in una lente qualitativa e critica per osservare i processi di costruzione simbolica e politica dello spazio urbano (Shohamy, Gorter, 2009; Lou, 2016).

Nel corso del tempo, la nozione di linguistic landscape si è ampliata fino a includere non solo elementi visivi, ma anche componenti sonore (Backhaus, 2015; Scarvagliieri *et al.*, 2013), corporee e performative (Kitis, Milani, 2015), sensoriali ed emotive (Prada, 2024), dando vita a una concezione sempre più multimodale, incarnata e situata del panorama linguistico. Nell'evoluzione degli studi sul linguistic landscape, l'articolo di Scarvagliieri e collaboratori (2013: 45) segna un passaggio significativo verso una concezione ampliata e funzionalmente orientata del paesaggio linguistico urbano. Muovendo dalla constatazione che la maggior parte delle ricerche precedenti ha privilegiato il dato scritto e visibile, gli autori propongono un'estensione metodologica attraverso l'introduzione del concetto di *linguistic soundscaping*, volto a rendere accessibile e analizzabile anche la dimensione orale del multilinguismo urbano. Tale approccio, basato su osservazione etnografica, camminate sonore (*soundwalks*) e interviste narrative, consente di documentare quali lingue vengano effettivamente parlate, in quali spazi sociali e per quali scopi comunicativi. Lo studio, condotto nel quartiere St. Georg di Amburgo mette in luce una netta distinzione tra due aree adiacenti, la gentrificata *Lange Reihe* e la più popolare *Steindamm*, evidenziando una divisione funzionale tra le lingue: quelle immigrate (come turco, arabo, farsi) risultano prevalentemente impiegate per azioni linguistiche di coinvolgimento e visibilità (nomi di

negozi, pubblicità), mentre il tedesco assume il ruolo di lingua veicolare per interazioni transazionali e regolative. A fondamento dell'analisi, gli autori adottano la prospettiva della pragmatica funzionale, che interpreta la lingua come pratica sociale situata, articolata in una rete di azioni linguistiche finalizzate. In chiave glottodidattica, questa proposta teorica e metodologica si rivela particolarmente promettente: permette di superare la mera enumerazione dei segni per favorire una lettura critica e situata del paesaggio linguistico e sonoro, utile a sviluppare nei discenti consapevolezza interculturale, riflessione pragmatica e competenze multimodali. In questo senso, il linguistic landscape, arricchito dalla dimensione sonora, diventa uno strumento per l'educazione linguistica attenta alla complessità e alla materialità dell'uso linguistico nello spazio urbano contemporaneo.

Su un piano ancora più innovativo si colloca il lavoro di Prada (2024: 47), che introduce il concetto di *sensescapes* come evoluzione del paesaggio linguistico verso una teoria transmodale della costruzione di significato. Attraverso un'etnografia partecipativa condotta nel mercato di Al-Kissaria (Nador, Marocco), Prada mostra come il senso dello spazio e della lingua emerga da un intreccio dinamico di esperienze sensoriali (suoni, odori, colori, tattilità) e pratiche linguistiche flessibili, spesso riconducibili a forme di *translanguaging*. Lo studio non solo include l'analisi della segnaletica visibile e dei suoni ambientali, ma valorizza anche la memoria, l'identità e le emozioni dei partecipanti come fonti di costruzione del paesaggio linguistico vissuto. Questo approccio esteso al linguistic landscape suggerisce possibilità applicative per percorsi glottodidattici che vadano oltre l'alfabetizzazione visiva, promuovendo competenze multimodali e un'educazione linguistica anche sensoriale. Tale prospettiva ha permesso di cogliere come i significati linguistici emergano non solo dalla scrittura, ma dall'intreccio dinamico tra suoni, oggetti, corpi, movimenti, odori e memorie individuali, in uno spazio condiviso e contestato, dove le lingue convivono, competono o coesistono in modi non lineari.

L'approccio dell'assemblaggio semiotico (Pennycook, Otsuji, 2015; Pütz, Mundt, 2018) ha ulteriormente rafforzato l'idea del paesaggio linguistico come spazio fluido di negoziazione sociale, in cui le lingue *fanno cose* e non solo *dicono cose*. Uno dei concetti chiave esplorati è dunque quello di assemblaggio inteso come configurazione fluida e instabile di elementi linguistici, materiali e sensoriali che producono significato. In questa prospettiva, il paesaggio linguistico non è semplicemente un insieme di segni visibili, ma un evento performativo e relazionale, che si manifesta nel momento in cui corpi, pratiche e spazi interagiscono. Il volume *Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource* (Pütz, Mundt 2018) dedica particolare attenzione a una prospettiva che supera l'analisi esclusivamente visuale per includere dimensioni corporee, sensoriali e spaziali dell'esperienza linguistica urbana. Gli autori raccolgono una serie di contributi che esplorano come il significato emerge da assemblaggi semiotici complessi, dove testi, oggetti, suoni, odori, gesti e movimenti si intrecciano nell'elaborazione dei significati dei luoghi e contribuiscono alla costruzione del senso nei contesti plurilingui. Questo tipo di approccio apre la strada a una lettura sensoriale ed esperienziale del paesaggio linguistico, in linea con la proposta di sensescape (Prada, 2024).

Le osservazioni degli studiosi sopracitati presentano dunque significativi punti di contatto con l'approccio orientato all'azione del QCER-VC e la relativa considerazione del parlante e apprendente come agente sociale delle lingue. In relazione a queste prospettive, Clemente (2020) propone una visione del linguistic landscape come strumento educativo capace di trasformare la città in un'estensione della scuola e, al contempo, la scuola in uno spazio aperto al mondo esterno. La studiosa evidenzia come il contatto quotidiano con testi scritti presenti nello spazio urbano, dalla segnaletica commerciale ai graffiti, dai manifesti pubblicitari ai testi digitali, costituisca un'occasione didattica ricca e interdisciplinare, in grado di stimolare il pensiero critico, la

consapevolezza linguistica e il dialogo interculturale. Attraverso un approccio ispirato alla pedagogia del luogo e all'educazione alla diversità linguistica e culturale, l'autrice sostiene la necessità di abbattere le barriere tra scuola e città, affinché l'esperienza scolastica possa riflettere la complessità e la pluralità dei contesti urbani contemporanei. L'esplorazione educativa del linguistic landscape è pertanto indicata come via privilegiata per costruire un'educazione più inclusiva, sostenibile e radicata nella realtà sociale dei discenti, promuovendo la partecipazione attiva degli studenti alla lettura e alla trasformazione del loro ambiente quotidiano.

Sempre nel solco delle recenti politiche linguistiche europee, anche Cognigni (2021) propone un'articolata riflessione teorica e applicativa sul concetto di educazione plurilingue e interculturale, evidenziando la necessità di superare l'organizzazione monolingue e compartmentata dei curricoli scolastici in favore di un approccio integrato e trasversale al linguaggio. L'autrice valorizza la centralità della lingua di scolarizzazione quale fulcro attorno a cui si innestano le competenze nelle altre lingue del repertorio degli alunni, sottolineando la continuità tra la tradizione italiana dell'educazione linguistica democratica (GISCEL, 1975) e le più recenti prospettive europee. In particolare, viene evidenziata l'importanza di una didattica sensibile ai repertori linguistici degli studenti, capace di riconoscere le lingue di migrazione e i dialetti locali come risorse formative. Le pratiche ispirate agli approcci plurali, come l'*éveil aux langues*, l'intercomprensione tra lingue affini e il *translanguaging*, sono presentate come strategie efficaci per coinvolgere gli alunni nella valorizzazione della diversità linguistica, favorendo l'inclusione e l'apprendimento. Un punto chiave dell'articolo è il richiamo alla necessità di rompere le barriere tra scuola e vissuto linguistico e culturale degli studenti, promuovendo attività che coinvolgano anche le famiglie e il territorio, e che connettano le pratiche scolastiche con quelle domestiche e sociali. In tale prospettiva, il linguistic landscape e il paesaggio linguistico informale diventano strumenti fondamentali per costruire un'educazione realmente inclusiva e contestualizzata.

La funzione del linguistic landscape come fonte aggiuntiva di input linguistico è sottolineata da Cenoz e Gorter (2024: 355) in una rilevante prospettiva teorica. Gli autori evidenziano come il panorama linguistico offra esposizione autentica alla lingua, situata in ambienti quotidiani, contribuendo in modo significativo allo sviluppo della competenza pragmatica. Questa interazione con testi scritti, visivi e simbolici presenti nello spazio urbano consente non solo l'apprendimento incidentale di nuove strutture e lessico, ma stimola anche una consapevolezza critica rispetto agli aspetti simbolici e sociopolitici dell'uso linguistico pubblico. Particolarmente rilevante è l'idea che il paesaggio linguistico non debba essere interpretato solo in chiave semiotica o documentaria, ma come ambiente pedagogico attivo, che favorisce l'interazione degli studenti con la realtà plurilingue in cui vivono. Il paesaggio diventa così non solo oggetto di osservazione, ma spazio di esperienza e trasformazione educativa, in cui gli apprendenti sono incoraggiati a riflettere sul valore simbolico delle lingue, sulle gerarchie linguistiche e sui meccanismi di visibilità e invisibilità nei contesti urbani. Cenoz e Gorter (2024: 322) insistono inoltre sulla necessità di integrare il linguistic landscape nei curricula scolastici, offrendo agli insegnanti linee guida per progettare attività didattiche che coinvolgano l'esplorazione, l'analisi e la produzione di testi visivi nello spazio pubblico. In questa prospettiva, il panorama linguistico può configurarsi come un mediatore tra lingua e cittadinanza, utile a sviluppare competenze interculturali e partecipazione consapevole alla vita sociale.

Questa evoluzione teorica, tuttora oggetto di discussione, ha avuto ricadute importanti anche sul piano educativo. Alcuni studi (Lozano *et al.*, 2021; De Wilde *et al.*, 2023; Hernández-Martín, Skrandies, 2021) hanno evidenziato come il linguistic landscape, inteso in senso esteso, possa diventare un ambiente di apprendimento esperienziale, critico e partecipativo. L'osservazione e l'analisi dei paesaggi linguistici reali promuovono

negli studenti non solo competenze linguistiche e metalinguistiche, ma anche consapevolezza interculturale, capacità di lettura critica dello spazio urbano e sviluppo di pratiche multimodali di produzione del sapere. In quest'ottica, il panorama linguistico può configurarsi come dispositivo glottodidattico, offrendo l'opportunità di connettere teoria e prassi, lingua e territorio, individuo e collettività.

2.2. Problematicità nell'inserimento linguistico e sociale dei cittadini di provenienza migratoria in contesto italiano

D'Agostino (2017), partendo dalle riflessioni di De Mauro (2011), affronta il tema dell'analfabetismo in Italia con particolare attenzione agli immigrati con basso livello di scolarizzazione. La studiosa analizza l'evoluzione storica del fenomeno, distinguendo tra le abilità di lettura, scrittura e calcolo, e rilevando come nei censimenti italiani queste competenze siano spesso considerate separatamente. In particolare, evidenzia la presenza di un numero rilevante di stranieri residenti che non sanno leggere né scrivere, né in italiano né nella propria lingua madre. D'Agostino sottolinea la scarsità di informazioni sui diversi profili di alfabetizzazione degli immigrati e critica la limitata efficacia dei programmi pubblici di alfabetizzazione, che, in alcuni casi, prevedono solo venti ore dedicate alla lettoscrittura per apprendenti totalmente analfabeti, un tempo ritenuto insufficiente per un apprendimento significativo.

Nell'osservazione delle vulnerabilità sociali e psicologiche degli stranieri con profilo migratorio, Favaro (2013) approfondisce il tema delle difficoltà non solo linguistiche che contribuiscono a ostacolare il percorso d'inclusione degli immigrati adulti analfabeti o scarsamente scolarizzati, soffermandosi in particolare sulla complessità dell'apprendimento linguistico in condizioni di spaesamento e dipendenza comunicativa. L'analfabetismo e la ridotta italofonia in ingresso costituiscono, secondo l'autrice, barriere significative non solo pragmatiche, ma anche emotive e simboliche, che limitano l'accesso ai corsi di lingua italiana. A partire dall'osservazione di tre casi emblematici e dall'esperienza della rete Caritas in Lombardia, Favaro rileva come molti studenti immigrati presentino profili di analfabetismo strutturale e preferiscano percorsi formativi che si distinguono per prossimità e accessibilità. In tale prospettiva, l'autrice propone il modello dei corsi di prossimità, intesi come percorsi calibrati sui bisogni delle persone più fragili, le quali per il proprio vissuto scolastico, talora inesistente, potrebbero sentirsi impreparate a intraprendere percorsi formali di istruzione, avvertendo una rilevante estraneità e distanza in termini culturali e talvolta anche geografici rispetto ai luoghi di abituale residenza dei cittadini immigrati. I corsi di prossimità secondo Favaro prestano attenzione alla selezione e organizzazione, considerano rilevanti la cura dello spazio in termini di riconoscibilità, raggiungibilità e facilitazione all'ingresso, il tempo formativo in materia di durata e scelta degli orari, la flessibilità organizzativa e la riduzione delle barriere burocratiche. Tale tipologia di corsi, oltre a facilitare l'avvicinamento alla lingua e alla cultura italiana, offre un ambiente accogliente e riconoscibile che può rappresentare per molti un primo passo verso una maggiore autonomia linguistica e sociale. Sebbene ancorate al contesto italiano, le riflessioni di Favaro si prestano a essere estese anche a realtà educative di altri paesi, configurandosi come un paradigma utile per la progettazione di percorsi maggiormente inclusivi e sensibili al contesto territoriale.

Le osservazioni di Tonioli (2019) consentono una più sistematica pianificazione per studi futuri sui corsi di prossimità. La studiosa contribuisce alla schematizzazione delle caratteristiche fisiche dei contesti dei corsi di prossimità, attraverso i risultati emersi da una ricerca svolta a Venezia tra il 2017 e il 2018, consistente in interviste e questionari qualitativi proposti a docenti di italiano e studenti di lingua italiana analfabeti o

scarsamente scolarizzati. Dalle considerazioni del gruppo degli studenti adulti, principalmente composto da donne, è emerso il gradimento degli orari delle lezioni nella mattina, poiché i figli erano impegnati a scuola, e nel pomeriggio, con il supporto di un servizio di assistenza ai bambini durante i corsi per gli adulti. Gli studenti hanno considerato positivamente la scelta di parchi, studi pediatrici e moschee come luoghi di lezione. Gli insegnanti hanno fornito riflessioni sull'importanza di un corso, anche breve, che abbia l'obiettivo di avvicinare e interessare persone le quali non hanno mai studiato la lingua italiana e che sia in grado di fornire una maggiore indipendenza e stimoli all'apprendimento. Da tali premesse, Tonioli considera rilevante, per la realizzazione dei laboratori di italiano in contesti di apprendimento non formale, la necessità innanzitutto di «selezionare luoghi e spazi che siano considerati significativi per i partecipanti» ed elabora indicazioni sulle caratteristiche dei contesti di svolgimento dei corsi, che devono essere luoghi facilmente raggiungibili, zone di residenza o soggiorno, considerati belli, piacevoli, interessanti e motivanti da parte degli studenti.

Nell'ambito degli studi sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti adulti con basso livello di scolarizzazione, particolare attenzione è stata rivolta alla complessità del concetto di alfabetizzazione. Minuz (2019: 11), riferendosi alle definizioni dell'UNESCO (2017), sottolinea che l'alfabetismo non andrebbe inteso in termini statici, ma come una competenza situata, legata agli usi sociali della lettura e della scrittura e distribuita lungo un continuum che rende sfumata la distinzione tra alfabetizzati e analfabeti. In questa prospettiva, l'acquisizione linguistica si configura come una progressione osservabile, descritta in modo sempre più articolato dal QCER-VC con l'introduzione del livello pre-A1 e di descrittori potenziati per ogni fascia di competenza. Tuttavia, già prima dell'introduzione formale del livello Pre-A1, Borri e collaboratori (2014) avevano avvertito l'esigenza di una maggiore articolazione nella descrizione delle competenze linguistiche di base, proponendo un sillabo e una scala composta da quattro profili (Pre-Alfa, Alfa A1, Pre-A1 e A1), pensata per adulti con diversi gradi di alfabetizzazione pregressa. Sulla base di tale modello, Brichese (2019) analizza una pubblicazione di Borri e collaboratori (2014)⁴ del Consiglio d'Europa che ne approfondisce le caratteristiche sociolinguistiche. I quattro gruppi di apprendenti – pre-alfabeti, analfabeti, semianalfabeti e alfabetizzati – sono descritti non solo in relazione alla quantità e qualità dell'istruzione ricevuta nella lingua materna, ma anche secondo variabili personali, culturali e sociali che generano importanti diseguaglianze all'interno di ciascuna categoria. Tali disomogeneità, sottolinea l'autrice, impongono una riflessione accurata sulle modalità di rilevamento dei bisogni linguistici e sull'organizzazione dei percorsi formativi, che non possono prescindere da una conoscenza approfondita dei profili degli apprendenti e delle loro traiettorie educative.

In risposta alla crescente eterogeneità delle classi di lingua seconda, Caon e Tonioli (2016) propongono una revisione aggiornata del modello della classe ad abilità differenziate, sviluppato inizialmente dal Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il modello si fonda su una concezione dinamica dell'ambiente classe, in cui le differenze tra apprendenti, di tipo linguistico, ma anche personale, culturale e relazionale, non costituiscono un ostacolo bensì una risorsa da valorizzare. Gli autori, riprendendo e ampliando gli esiti di precedenti ricerche empiriche, sottolineano come anche all'interno di gruppi con livelli linguistici simili possano emergere significative diversità legate a fattori extralinguistici. Per la gestione di classi plurilivello, propongono quindi una didattica flessibile basata sulla differenziazione degli obiettivi e dei contenuti, sull'uso di materiali stratificati e sull'organizzazione di attività che promuovano la cooperazione tra studenti

⁴ Il Consiglio d'Europa fa riferimento a tale studio per delineare i differenti profili di alfabetizzazione: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles>.

con competenze diverse. Il parametro della “differenza” viene così assunto come chiave interpretativa per una didattica inclusiva, capace di valorizzare gli aspetti connessi alla complessità di una classe plurilivello. In questa prospettiva, l’interazione tra pari, la valorizzazione degli apprendenti eccellenti e il supporto ai discenti in difficoltà diventano elementi centrali nella costruzione di percorsi formativi realmente personalizzati.

Sul fondamento della metodologia dell’organizzazione delle classi ad abilità differenziate, Caon (Brichese, Caon, 2019: 35) ha elaborato un modello glottodidattico e di apprendimento a mediazione sociale, considerando non soltanto l’interazione tra studente, docente e lingua oggetto di insegnamento e apprendimento, ma anche il ruolo rilevante dell’interazione reciproca tra studenti per la facilitazione del percorso di apprendimento di una seconda lingua. L’insegnante diventa facilitatore linguistico, anteponendo alla dimensione trasmissiva dell’insegnamento una dimensione sociale, nella quale l’interazione tra gli studenti diventa fondamentale nel processo di acquisizione linguistica. «Il docente si colloca sullo sfondo [...] e ha come compito principale quello di favorire la creazione di una relazione significativa tra lingua e studente (e tra studente e studente)». Il modello a mediazione sociale, con la ridefinizione delle tradizionali funzioni e relazioni dei ruoli di docenti e studenti nel processo di insegnamento e apprendimento di una lingua, rappresenta dunque una delle caratteristiche essenziali della classe ad abilità differenziate. Caon indica tale modello in particolare per l’applicazione a classi di lingue per studenti analfabeti e debolmente scolarizzati, sia per la gestione di classi costituite da minori, sia per classi composte da adulti, dove non sempre, per ragioni organizzative e per la diversità delle caratteristiche degli apprendenti è possibile stabilire una separazione e ripartizione puntuale degli studenti in relazione al livello di competenza linguistica. Il modello a mediazione sociale è difatti particolarmente flessibile, può essere applicato in diversi contesti e si rivolge ad apprendenti non necessariamente con un basso livello di abilità linguistiche.

2.3. Considerazioni sullo stato dell’arte

La letteratura esaminata nel presente contributo offre un quadro articolato e in evoluzione delle potenzialità del panorama linguistico in ambito educativo, evidenziando la ricchezza delle sue manifestazioni visive, sonore, sensoriali, multimodali e la sua capacità di assumere un ruolo di mediatore tra apprendimento linguistico ed esperienza quotidiana degli apprendenti. Gli studi più recenti, in particolare, insistono sull’importanza di valorizzare il paesaggio linguistico come spazio educativo informale, in grado di promuovere consapevolezza linguistica, riflessione critica, sviluppo di competenze trasversali e dialogo interculturale, con approcci che spaziano dalla pedagogia del luogo al *translanguaging*.

Tuttavia, nonostante la vivacità teorica e la presenza di proposte applicative promettenti, permane una relativa debolezza nelle sperimentazioni strutturate e continuative in ambito glottodidattico, in particolare orientate all’insegnamento di una seconda lingua per l’integrazione linguistica di apprendenti migranti adulti e minori con profili migratori. Le esperienze documentate risultano spesso isolate, circoscritte a contesti universitari o scolastici specifici, e raramente accompagnate da percorsi di monitoraggio partecipato e valutazione sistematica. Le riflessioni degli studiosi, pur ricche di spunti, tendono a concentrarsi sull’identificazione di buone pratiche e su interventi episodici piuttosto che sulla costruzione di modelli metodologici stabili e replicabili.

In tale prospettiva, progetti che mirano a integrare il paesaggio linguistico urbano nei percorsi glottodidattici rivolti a soggetti in situazione di vulnerabilità linguistica e sociale possono contribuire a fornire ulteriori spunti, promuovendo una didattica di una lingua

seconda fondata sull'osservazione critica dello spazio, sulla valorizzazione dei repertori linguistici individuali e sull'ibridazione tra contesti formali e informali. Tali esperienze, se documentate e analizzate in prospettiva longitudinale, potrebbero costituire un'importante base per lo sviluppo di linee guida metodologiche specifiche per la glottodidattica in contesto migratorio, con attenzione alla dimensione ecologica e relazionale dell'apprendimento linguistico.

3. METODOLOGIA

3.1. *Contestualizzazione delle premesse teoriche e obiettivi*

La presente ricerca si inserisce nel paradigma interpretativista delle scienze sociali, adottando un approccio qualitativo e induttivo che integra i principi della ricerca azione e dell'osservazione partecipante, finalizzati all'analisi dell'efficacia delle pratiche glottodidattiche in contesti non formali di apprendimento linguistico. L'indagine inoltre è collocata nel quadro di una glottodidattica sensibile alla diversità linguistica e culturale, ispirata ai principi dell'educazione linguistica democratica (GISCEL, 1975), della didattica inclusiva (Cognigni, 2021) e dell'educazione plurilingue e interculturale promossa dal Consiglio d'Europa. Dal punto di vista metodologico si assume come riferimento il concetto esteso di linguistic landscape, inteso non solo come oggetto di osservazione linguistica ma come ambiente di apprendimento multimodale e partecipativo (Shohamy, Gorter, 2009; Backhaus, 2015; De Wilde *et al.*, 2021).

In questa prospettiva si propone l'adozione di una metodologia attiva e situata, fondata sulla realizzazione di una scuola italiano e di lingue all'aperto, con particolare attenzione alla lingua della società ospitante, immersa costantemente nel paesaggio linguistico urbano inteso anche come spazio educativo, in continuità con le esperienze descritte da Clemente (2020) e Malinowski e collaboratori (2021: 10), che promuovono la rottura delle barriere tra scuola e città.

La ricerca è stata condotta nella città di Reggio Calabria, in un ambiente urbano e interculturale identificabile con una piazza pubblica centrale. L'obiettivo principale è consistito nell'esplorazione delle potenzialità didattiche e sociali offerte dallo spazio pubblico inteso come contesto educativo, valorizzando il ruolo implicito, continuo e multimodale del linguistic landscape come risorsa di apprendimento linguistico.

Lo studio si è proposto di coinvolgere studenti adulti e minori di origine migratoria, attraverso attività didattiche all'aperto finalizzate all'insegnamento e all'apprendimento della lingua italiana. Le attività sono state coordinate da un gruppo di docenti volontari principalmente con esperienza e, in alcuni casi, formazione specifica nella didattica dell'italiano a stranieri. È stata prevista un'organizzazione didattica flessibile, adattabile a differenti periodi dell'anno e ai bisogni formativi emergenti dei partecipanti.

Dal punto di vista metodologico, l'approccio si è articolato secondo una logica di ricerca azione, prevedendo cicli riflessivi di progettazione, osservazione, implementazione e revisione delle pratiche didattiche. In tale ottica è stato previsto di coinvolgere attivamente sia i docenti che gli studenti nei processi di ridefinizione delle attività, promuovendo un ambiente formativo partecipativo e inclusivo.

Il linguistic landscape urbano è stato integrato nel percorso formativo in modalità sia spontanea che strutturata. In particolare si è ipotizzato un uso didattico delle risorse visive, sonore, sensoriali ed emozionali presenti nel contesto urbano, attraverso attività che sollecitino nei partecipanti consapevolezze linguistiche, simboliche e identitarie. L'intento è consistito nel favorire un'esposizione linguistica autentica, continua e multisensoriale, che superi i confini tradizionali della lezione in una struttura chiusa o poco permeabile.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, è stato previsto l'utilizzo di strumenti qualitativi quali diari di campo, materiali didattici prodotti durante le attività, osservazioni partecipanti e, laddove possibile, registrazioni audio, fotografie e video. È stata inoltre predisposta una scheda di iscrizione che gli studenti avrebbero dovuto compilare, con il supporto dei docenti, inserendo i propri dati anagrafici, dati sulla nazionalità dei genitori, sul periodo di permanenza in Italia, sulla lingua materna e altre lingue conosciute anche con livelli di competenza di base, sull'eventuale nascita in Italia, sulla pregressa frequenza di corsi di lingua italiana, con l'invito a specificare il luogo e le caratteristiche dei corsi. È stato inoltre previsto un test d'ingresso scritto seguito da un'intervista orale per valutare le competenze in lingua italiana. La raccolta di dati anagrafici e di informazioni relative al vissuto e alle competenze linguistiche dei partecipanti, anche avvalendosi della mediazione di studenti già iscritti per favorire l'intercomprendere tra ricercatore e nuovi allievi, avrebbe avuto come obiettivo la predisposizione e l'adattamento del contesto e delle pratiche didattiche ai bisogni formativi degli studenti. Considerando tali dati, ci si è prefissi in una fase successiva di osservare l'influenza di variabili come età, repertorio linguistico pregresso e esperienze educative precedenti nei processi di apprendimento nel contesto oggetto di studio.

L'analisi dei dati è stata orientata secondo criteri tematici e cronologici, con particolare attenzione alle dinamiche di interazione linguistica, ai processi di negoziazione dei significati e alle modalità con cui i partecipanti sarebbero entrati in relazione con lo spazio urbano. Inoltre, sono state prese in considerazione le dimensioni affettive, motivazionali e identitarie legate agli stimoli del paesaggio linguistico.

L'impostazione metodologica si fonda dunque su una visione dei partecipanti come soggetti attivi del percorso di ricerca, promuovendo relazioni di prossimità e rispetto reciproco. Tale approccio ha permesso di cogliere con maggiore profondità i bisogni formativi dei cittadini provenienti da contesti migratori e di contribuire alla costruzione di percorsi glottodidattici inclusivi e contestualizzati. È stato previsto di far riunire almeno una volta alla settimana, al termine delle lezioni, i docenti volontari, in modo da elicitare il confronto tra gli insegnanti, raccogliere informazioni utili sull'andamento delle lezioni, su proposte didattiche, ma anche su proposte connesse a quali strumenti didattici fisici acquistare, chiedere in donazione, utilizzare, sostituire o riparare, o quali miglioramenti si sarebbero potuti apportare al luogo di studio. Prevedendo tempi estesi prima e dopo le lezioni, è stato previsto di svolgere brevi e costanti interviste libere con gli studenti in piazza, allo scopo di cogliere consigli e osservazioni utili su criticità e aspetti positivi del percorso di apprendimento. È stato inoltre ipotizzato di chiedere ai docenti volontari di fare domande inerenti alle lezioni e al relativo contesto o semplicemente di proporre agli insegnanti di ascoltare le considerazioni spontanee degli studenti e di riportare quanto appreso allo scrivente.

È stata ipotizzata l'adozione di un modello didattico basato sulla differenziazione dei percorsi secondo i livelli di alfabetizzazione e di competenza linguistica, ispirandosi al QCER-VC e ai profili di apprendenti elaborati da Borri e collaboratori (2014: 10) e Brichese (2019: 23). Particolare attenzione è stata posta nella selezione degli spazi di apprendimento, seguendo i criteri proposti da Tonioli (2019: 234) per i corsi di prossimità: ambienti familiari, accessibili e motivanti, capaci di favorire il senso di appartenenza e ridurre la distanza percepita dal contesto educativo.

Infine, è stato prefissato di esplorare il valore aggregativo e interculturale dello spazio pubblico come luogo di apprendimento linguistico e di socializzazione, ipotizzando che l'interazione spontanea con elementi del linguistic landscape possa costituire una leva significativa per l'inclusione sociale e la costruzione di competenze comunicative nella lingua della società ospitante.

3.2. Selezione del macrocontesto di studio

È stato pianificato di condurre la ricerca azione nel comune di Reggio Calabria, un centro urbano dell'Italia meridionale costituito nel 2020 da una popolazione di 173.026 abitanti, di cui 10.902 sono cittadini stranieri e costituiscono il 6,3% della popolazione residente del suddetto comune. Gli stranieri residenti in Calabria risultano essere 92.996, a fronte di una popolazione complessiva di 1.860.601, rappresentando il 5% del totale della popolazione della regione. L'Italia, con un numero complessivo di popolazione residente pari a 59.236.213, registra 5.171.894 di stranieri presenti sul territorio nazionale, con un'incidenza pari a 8,7% sul totale dei residenti⁵. Per l'attuazione della ricerca è risultato rilevante considerare i fattori di rischio di marginalizzazione ed esclusione linguistica e sociale che possono essere causati da occasioni limitate di disponibilità e accesso a servizi educativi e da difficoltà nell'inserimento lavorativo, dovute a inferiori opportunità occupazionali in Italia meridionale rispetto all'Italia settentrionale e centrale⁶. Le difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro per gli immigrati adulti possono accrescere il rischio d'isolamento sociale e linguistico, riducendo le opportunità di acquisizione linguistica che possono realizzarsi anche attraverso l'interazione con i parlanti nativi e la conseguente esposizione a una seconda lingua, anche per impieghi che non richiedono particolari abilità linguistiche ma che implicano condizioni e opportunità di base per la comunicazione interpersonale.

Tabella 1: *Tasso di occupazione in Italia e in 3 regioni e città del sud, centro e nord*

Tasso di occupazione in percentuali, dai 15 ai 64 anni di età		
	2019	2020
Italia	59.0	58.1
Sud	44.8	44.3
Calabria	42.0	41.1
Reggio di Calabria	39.2	39.3
Centro	63.7	62.7
Umbria	64.6	63.5
Terni	61.1	59.3
Nord	67.9	66.6
Piemonte	66.0	64,6
Torino	65.4	63.5

Miceli (2014) ha condotto una ricerca qualitativa a Reggio Calabria caratterizzata da interviste approfondite a diciotto giovani di origine straniera di seconda generazione nati in Italia o residenti nella penisola per un lungo periodo, con l'obiettivo di comprendere il ruolo esercitato dal contesto di residenza sulle aspirazioni e progetti per il futuro degli

⁵ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), 1° gennaio 2021, *Bilancio dei residenti stranieri in Italia*: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRCIT1.

⁶ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2019), Per i residenti dai 15 ai 64 anni di età, il tasso di occupazione in Italia meridionale è del 44.8% e nella città metropolitana di Reggio di Calabria risulta del 39.2% nel 2019, mentre nell'Italia settentrionale il tasso di occupazione è del 67.9% e nella città metropolitana di Torino nello stesso anno gli occupati sono il 66% del totale. In Italia centrale il tasso di occupazione è del 63.7% e nella città di Terni il tasso di occupazione nel 2019 si attesta al 61.1%.

informanti. Su diciotto giovani intervistati, quattordici considerano l'ipotesi di una migrazione verso l'Italia settentrionale o un'emigrazione all'estero. Le quattro persone che non si confrontano con la possibilità di trasferirsi sono giunte in Italia a un'età compresa tra i dieci e i quindici anni, presentando un vissuto del proprio percorso migratorio più recente rispetto al resto degli intervistati. La studiosa sottolinea che le motivazioni dei giovani di origine straniera connesse alle ipotesi di un percorso migratorio per il proprio futuro si avvicinano principalmente a quelle considerate dai giovani italiani residenti nel medesimo contesto. Colucci e Gallo (2014) osservano che questi ultimi lasciano il sud dell'Italia per migrare verso l'area settentrionale della penisola, con una prospettiva di migliorare le proprie condizioni di vita. Miceli inoltre evidenzia che dalle interviste emerge l'idea di una migrazione avvertita più come percorso obbligato che come un'opzione con alternative per attuare i propri progetti futuri. Tali considerazioni sono connesse alla percezione di difficoltà a trovare opportunità nel contesto lavorativo in cui risiedono. Lo studio di Miceli, pur trattandosi di un'indagine su un campione di dimensioni ridotte, documenta che le aspirazioni dei giovani d'origine straniera di seconda generazione rispecchiano le scelte degli italiani del sud, i quali scelgono in numeri rilevanti il trasferimento della propria residenza altrove.

Nel calcolo della differenza tra numero di immigrati ed emigrati nelle singole regioni, l'Istat registra che la Calabria è la regione con il tasso netto di migrazione più basso in Italia (-5,8 per mille). Reggio Calabria è la terza provincia italiana a registrare il saldo migratorio tra i più bassi (-8 per mille)⁷. In questo scenario, Campania, Sicilia, Puglia e Calabria hanno costituito la destinazione di prima residenza dell'11% su circa 259.000 immigrati giunti in Italia nel 2019⁸, mentre gli stranieri che nel 2019 hanno trasferito la propria residenza all'interno del territorio nazionale italiano sono stati 284.000⁹. Operando una stima sugli italiani espatriati nel 2019, l'Istat rileva inoltre il trasferimento all'estero da parte di 37.000 cittadini nati all'estero. Questi ultimi hanno soggiornato in Italia acquisendo la cittadinanza italiana e nel 2019 hanno raggiunto Paesi terzi o il Paese d'origine, costituendo il 30% del totale degli espatri¹⁰.

Pur non considerando tra i numeri delle statistiche sopraccitate coloro che non hanno ufficializzato la propria posizione trasferendo la residenza, è possibile osservare che il Mezzogiorno, nella sua condizione di luogo storico e attuale di emigrazione, rappresenta un punto attrattivo rilevante per i flussi migratori in ingresso anche per la sua posizione nel Mediterraneo in prossimità del continente africano e dell'Europa balcanica, che lo rendono meta delle rotte migratorie provenienti dal Mediterraneo centrale.

Nel contesto di immigrazione strutturale verso l'intera penisola, la Calabria si inserisce anche in qualità di luogo significativo per la ricezione di flussi di immigrazione che Sarlo (2015) definisce «non rilevati»¹¹, contraddistinti da una stanzialità spesso precaria e costituiti da presenze di carattere stagionale. Le motivazioni di tali presenze sono connesse alla ricerca di impieghi di natura per lo più irregolare nel settore agricolo e in parte in quello turistico, nonché dai numerosi sbarchi di persone ospitate inizialmente nei centri di prima accoglienza. L'autrice sottolinea che i centri urbani calabresi di maggiori dimensioni mantengono il ruolo di principale punto di riferimento per l'insediamento di cittadini provenienti da contesti migratori.

Alcune delle motivazioni per le quali una parte della popolazione immigrata adulta è a rischio di esclusione dalla società ospitante e di isolamento da un punto di vista linguistico,

⁷ Ivi: 7. Tra le prime cinque province d'Italia con tassi migratori più bassi vi sono altre due calabresi: Crotone (-10 per mille) e Vibo Valentia (-7 per mille).

⁸ Istat (2021: 6).

⁹ Istat (2021: 7).

¹⁰ Istat (2021: 3).

¹¹ Sarlo A. (2015: 47).

anche a seguito di tempi prolungati di residenza su suolo italiano, sono rappresentate da difficoltà nell'inserimento lavorativo e problematiche nella conciliazione della gestione delle famiglie, in particolare per i nuclei familiari con bambini. Difatti, di fronte a un contesto già precario perché caratterizzato da ridotte opportunità lavorative e dalla diffusione del lavoro irregolare, è possibile ipotizzare per le madri provenienti da contesti migratori, rispetto alle madri autoctone, una più elevata difficoltà nella gestione e organizzazione familiare. Spesso le famiglie con retroterra migratorio non possono fare affidamento sull'aiuto dei genitori, che non sempre seguono i figli adulti nel progetto di migrazione, continuando a vivere nel Paese d'origine. In un contesto culturale come quello italiano, in cui il sistema di organizzazione sociale prevede un forte affidamento sulla famiglia, considerata come principale fornitrice di servizi di assistenza e cura¹², non poter contare sul supporto dei genitori rappresenta per gli adulti dei nuclei familiari provenienti da contesti migratori un significativo svantaggio rispetto ai cittadini nativi, specialmente in un contesto urbano come quello di Reggio di Calabria che dispone di tre soli centri pubblici di servizi di educazione e cura della prima infanzia destinati ai bambini con un'età fino ai trentasei mesi, definiti anche asili nido, per una popolazione di più di 170.000 abitanti. Tutti gli altri asili nido presenti sul territorio comunale risultano privati e, nonostante i loro costi più elevati rispetto a quelli pubblici, risultano comunque recentemente più accessibili alle famiglie con difficoltà economiche grazie alla Legge 11 dicembre 2016, n. 232¹³, che stabilisce sussidi alle famiglie per il pagamento di rette per la frequenza dei bambini in asili nido pubblici e privati. A partire dal 18 dicembre 2020 questa forma di assistenza economica è percepibile anche dalle famiglie straniere con un permesso di soggiorno a scadenza, a seguito dell'Ordinanza del Tribunale di Milano del 9 novembre 2020¹⁴, con la quale si stabilisce che la negazione del sussidio per gli asili nido a madri straniere prive di un permesso di soggiorno di lungo periodo costituisce una forma di discriminazione.

Tuttavia, senza il supporto familiare, le madri provenienti da contesti migratori rischiano un isolamento sociale continuativo e prolungato se per dedicarsi esclusivamente alla cura della famiglia non intraprendono percorsi di apprendimento della lingua del Paese ospitante e in particolare della lingua scritta, processo ancor più complesso per gli analfabeti strutturali e debolmente scolarizzati.

Sebbene il numero di cittadini stranieri dimorante sul territorio nazionale sia più elevato nell'Italia settentrionale e centrale rispetto al Mezzogiorno e alle isole maggiori¹⁵, è stato scelto di attuare un percorso di ricerca azione nel contesto di una città metropolitana dell'Italia meridionale che presenta maggiori rischi di marginalizzazione ed esclusione sociale per gli adulti stranieri, dovuti anche alla diffusione di elevati tassi di disoccupazione e inattività che contribuiscono a sviluppare condizioni di fragilità e marginalità.

¹² Barillà S., Martinelli F., Sarlo A. (2020: 715, 716, 718, 726).

¹³ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2016), Legge 11 dicembre 2016, n. 232: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/12/21/16G00242/sg>.

¹⁴ Tribunale di Milano (2020), *Registro generale notizie*, 3219/2020.

¹⁵ Istituto Nazionale di Statistica (2021), 1° gennaio 2021, *Bilancio dei residenti stranieri in Italia*, http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTR CIT1. Su 5.171.894 di cittadini stranieri soggiornanti in Italia, più della metà (3.058.724) risiedono nell'area settentrionale del Paese; 1.284.499 si collocano nell'Italia centrale; 828.671 risiedono nell'Italia meridionale e nelle isole maggiori.

4. Sperimentazioni e analisi

4.1. Individuazione di un contesto di prossimità all'aperto e organizzazione di una scuola di lingue

L'indagine ha avuto luogo a Reggio Calabria, nell'ambiente interculturale e urbano di una piazza pubblica centrale del comune, tra il 2020 e il 2022, con l'obiettivo di valutare le potenzialità didattiche e sociali offerte dall'utilizzo dello spazio pubblico come contesto educativo, valorizzando il ruolo implicito e continuo del linguistic landscape.

Lo studio ha riguardato studenti minori e adulti di provenienza migratoria coinvolti in attività all'aperto di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. Lo scrivente ha coordinato le attività didattiche svolte un gruppo di sedici docenti di lingua italiana volontari, di cui quattro con formazione specifica nella didattica dell'italiano a stranieri. Le attività si sono svolte inizialmente per tre mesi (da agosto a ottobre 2020) con orario di lezione programmato per tre giorni alla settimana, dalle 18:00 alle 20:00, e successivamente con cadenza annuale per sei mesi (da maggio a ottobre) nel 2021 e per sette mesi (da aprile a ottobre) nel 2022 con orario delle lezioni per due giorni alla settimana nel pomeriggio della durata di un'ora e trenta minuti per ogni lezione. L'intervento ha preso avvio in seguito alla sospensione dei percorsi scolastici formali a causa della pandemia da COVID-19 e ha inteso anche offrire una risposta educativa alternativa, inclusiva e accessibile.

Nel corso dei primi mesi del 2020 è stata individuata un'area circoscritta nella zona centrale del comune di Reggio di Calabria, presso la stazione centrale, in cui è risultata evidente la concentrazione di piccole imprese commerciali e di servizi gestite da cittadini stranieri o con dipendenti stranieri. Nella medesima zona è stata rilevata la presenza di uffici amministrativi frequentati da cittadini provenienti da contesti migratori, come la questura e la prefettura. Inoltre è stato osservato che un numero rilevante di cittadini stranieri si rivolgono a una comunità riunita intorno a una chiesa cattolica che, attraverso il Centro d'ascolto per immigrati G. B. Scalabrini, offre prestazioni gratuite di assistenza legale, servizi di uno studio commercialista, distribuzione di derrate alimentari, supporto psicologico e, fino a febbraio 2020, ha proposto corsi di lingua italiana, proseguiti nel periodo di emergenza sanitaria presso alcuni domicili degli studenti.

È stato constatato che una piazza di ampie dimensioni posta intorno agli uffici, alle attività e ai centri di servizi sopra descritti rappresenta un luogo di sosta, incontro e transito, specialmente per i cittadini di provenienza migratoria. Il contesto risulta fruibile anche perché contornato da alberi che garantiscono ampi spazi all'ombra durante la giornata ed è caratterizzato dalla presenza di quattordici panchine a tre o quattro posti per ognuna, da una fermata dell'autobus e da una fontana pubblica. Per verificare la presenza di cittadini di diverse culture sono stati effettuati tre sopralluoghi nei giorni feriali e tre sopralluoghi nei giorni festivi presso la piazza del comune di Reggio di Calabria individuata, registrata nella toponomastica come piazza Carlo Mezzacapo e chiamata e riconosciuta più comunemente dagli abitanti come piazza Sant'Agostino, nome dedicato alla chiesa cattolica antistante l'area della suddetta piazza¹⁶. L'area della piazza è ubicata nei pressi della stazione centrale di Reggio di Calabria e rappresenta un punto storico di aggregazione delle comunità di origine straniera¹⁷. I sopralluoghi sono stati effettuati in diversi orari della giornata: mattina, pomeriggio e sera, al fine d'indagare sull'effettiva frequentazione della piazza da parte di cittadini provenienti da contesti migratori.

¹⁶ Parrocchia SS. Filippo e Giacomo in S. Agostino.

¹⁷ Suraci P. (2021), *Identità e luoghi: Piazza Sant'Agostino ora multietnica, un tempo dei figli dei ferrovieri*, Reggio di Calabria, 2021:

<https://www.reggiotoday.it/cronaca/piazza-sant-agostino-multietnica-storia-figli-ferrovieri.html>.

Il metodo di osservazione ed esame del contesto è consistito soprattutto nell'ascolto delle lingue parlate dai frequentatori della piazza, coadiuvato da verifiche rappresentate da domande rivolte ai gestori di esercizi commerciali e di servizi situati nei pressi della piazza riguardo alla provenienza dei cittadini che frequentano abitualmente il luogo oggetto d'indagine, dalle quali è emersa la conferma sulla presenza costante di cittadini di diverse culture e nazionalità ma anche di italofoni minori e adulti.

Lo scrivente, dopo aver constatato la validità del luogo per la realizzazione di una scuola di italiano all'aperto gratuita, destinata ai cittadini provenienti da contesti migratori, ha pianificato il trasferimento del proprio domicilio nei pressi della piazza individuata. Lo scrivente è stato residente nei pressi di piazza Mezzacapo da luglio 2020 fino al termine delle attività di ricerca nel mese di ottobre 2022, in modo da favorire un'immersione consistente e un contatto diretto e continuativo con il tessuto sociale e il contesto oggetto di studio e garantire con una maggiore sicurezza, dovuta anche a una posizione di prossimità del domicilio, una partecipazione costante alle attività progettate dall'inizio fino al termine del percorso di ricerca.

All'interno di un raggio di 370 metri a partire dalla piazza Mezzacapo, sono stati individuati ventisette esercizi commerciali o di servizi a conduzione straniera; cinque attività di servizi o commerciali a gestione italiana con dipendenti stranieri; quattro istituzioni pubbliche di elevato interesse per i cittadini provenienti da contesti migratori e quattro sedi di erogazione di servizi gratuiti in favore dei cittadini stranieri organizzati da privati o da istituzioni afferenti alla Chiesa cattolica. Questi luoghi rappresentano punti d'incontro, di scambio d'informazioni e di relazione per i cittadini con retroterra migratorio. In particolare, in negozi, centri di servizi ed esercizi gastronomici a conduzione straniera, è stato osservato che generalmente i frequentatori con una lingua madre non italiana trovano in questi luoghi non soltanto occasioni per relazionarsi con persone della medesima cultura, ma anche opportunità per informarsi, per affiggere annunci di lavoro o informativi scritti, presenti nelle bacheche o sulle vetrine delle attività.

Didascalia Figura 1:

- 18 esercizi commerciali e servizi a conduzione straniera;
- 19 imprese a conduzione italiana con dipendenti stranieri;
- B sedi di istituzioni statali, organizzazioni non governative ed ecclesiastiche che rappresentano luoghi di interesse per gli stranieri residenti;
- 0 piazza Mezzacapo, sede della Scuola italiana in piazza;
- G deposito degli arredi e del materiale scolastico destinato alle attività didattiche;
- H domicilio dell'autore del presente studio.

Figura 1. Area circostante la piazza Carlo Mezzacapo del comune di Reggio di Calabria



Immagini 2021© Maxar Technologies. Elaborazione propria su dati cartografici 2021 50 m

Nel periodo antecedente all'avvio di una scuola informale di italiano all'aperto, è stata condotta una mappatura dei luoghi di aggregazione frequentati da cittadini stranieri, tra cui centri religiosi cristiani ortodossi, musulmani, sikh e cattolici, centri di assistenza legale, e attività commerciali gestite da migranti. In questi contesti, sono stati effettuati colloqui esplorativi per valutare l'interesse verso un progetto educativo all'aperto, rivolto all'insegnamento gratuito della lingua italiana e di lingue diffuse tra i futuri apprendenti di italiano. A seguito del riscontro positivo ottenuto, è stata inoltrata una richiesta ufficiale al Comune per l'occupazione temporanea di una porzione di piazza pubblica (Piazza Mezzacapo), finalizzata alla realizzazione del progetto.

Parallelamente, è stata sviluppata un'articolata rete di collaborazione con enti religiosi, associazioni di volontariato e singoli cittadini grazie alla quale sono stati reperiti materiali didattici, arredi scolastici, e risorse umane qualificate. È stato anche pianificato un supporto educativo per bambini in età prescolare tramite il programma *Nati per Leggere*¹⁸. Il progetto ha ottenuto l'autorizzazione ufficiale il 6 agosto 2020, ed è stato strutturato per garantire sostenibilità attraverso il volontariato, l'autofinanziamento e la partecipazione della comunità locale.

Sono stati usati diversi strumenti per promuovere l'apertura di una scuola di italiano in piazza, fra cui il volantinaggio della documentazione informativa parzialmente tradotta in otto lingue¹⁹, l'apertura di una pagina web su un social network²⁰, il passaparola e l'affissione di avvisi nei luoghi punto di riferimento per le comunità straniere già individuati e sopracitati. Con la finalità di informare la cittadinanza sulla natura e sugli obiettivi del percorso in partenza, lo scrivente ha realizzato e pubblicato sulla pagina web della nascente scuola un manifesto contenente la descrizione e gli obiettivi del percorso proposto.

4.2. *Iniziano le attività della scuola all'aperto*

Il 17 agosto 2020 è stata inaugurata nella Piazza Mezzacapo la *Scuola italiana in piazza*. Le lezioni sono state fissate ogni settimana, il lunedì, il mercoledì e il venerdì, dalle 18:00 alle 20:00. L'apertura della scuola in piazza ha stimolato l'interesse della stampa e della televisione locale²¹, oltre a essere stata considerata anche successivamente un evento culturale rilevante ai fini dell'inclusione degli stranieri²². Cittadini italiani, di diversa estrazione sociale, hanno offerto la propria disponibilità per contribuire con mezzi propri a incrementare i materiali didattici essenziali alla scuola, oltre a informare altri cittadini

¹⁸ Per prendere visione del programma *Nati per leggere*: <https://www.natiperleggere.it/>.

¹⁹ La frase sui volantini «lezioni di italiano gratuite per giovani e adulti» è stata tradotta in arabo, inglese, punjabi, francese, cinese, spagnolo, rumeno e russo con il supporto di cittadini provenienti da contesti migratori con madrelingua araba, punjabi, rumena, russa e cinese e con l'aiuto di docenti di lingua francese, inglese, spagnola.

²⁰ <https://www.facebook.com/scuolaitalianainpiazza>.

²¹ RTV, emittente televisiva con sede nella provincia di Reggio Calabria ha realizzato un servizio giornalistico nel giorno d'apertura: <https://www.facebook.com/watch/?v=2634647303453879> e successivamente, in occasione di un evento organizzato dalla scuola consistito in una rappresentazione teatrale in piazza per scopi didattici.

²² Articolo del 12/08/2020 pubblicato dal quotidiano online Calabria.live: <https://calabria.live/a-reggio-la-prima-scuola-italiana-in-piazza-per-giovani-e-adulti-stranieri/>;

Articolo pubblicato dall'Osservatore Romano, in data 07/11/2020:

<https://www.osservatoreromano.va/it/news/2020-11/quo-258/apprendere-la-lingua-per-integrarsi.html>;

articolo pubblicato online da ANSA Calabria il 17/08/2021:
https://www.ansa.it/calabria/notizie/2021/08/17/scuola-ditaliano-in-piazzainiziativa-reggio-compie-un-anno_0504eff8-3691-4364-af7b-b53dd9b2f455.html.

provenienti da contesti migratori dell'esistenza della realtà scolastica all'aperto. I docenti hanno svolto anche compiti organizzativi, di allestimento, igienizzazione e deposito di arredi e supporti scolastici, nonché di pulizia dell'area circostante. Parte degli studenti della scuola e cittadini italiani hanno collaborato, con adesione spontanea, nell'allestimento, deposito e igienizzazione degli arredi scolastici. Agli studenti sono stati consegnati un quaderno e una penna personale, oltre a un supporto di cartone rigido plastificato all'inizio di ogni lezione, al fine di garantire un punto di appoggio per il quaderno e un sostegno più agevole per la scrittura. Al termine delle lezioni gli arredi scolastici sono stati collocati in un deposito nelle vicinanze della piazza.

Nel corso delle prime due settimane di lezioni, che hanno previsto incontri didattici per tre giorni alla settimana per la durata di due ore per ogni lezione, hanno partecipato in maniera costante 20 studenti di origine siriana, irachena e marocchina, costituiti da 4 famiglie con 12 minori e 8 adulti. Gli studenti sono stati informati mediante comunicazione scritta e orale, in italiano e inglese, di una ricerca scientifica in corso riguardante l'apprendimento dell'italiano e di una raccolta di dati ai fini di studio e ricerca. Gli allievi che non conoscevano l'italiano hanno tradotto queste informazioni servendosi di programmi di traduzione simultanea su smartphone, hanno compilato una scheda, fornendo i propri dati anagrafici in merito a età, genere, nazionalità, lingua madre, altre lingue conosciute, luogo di nascita, periodo di tempo trascorso in Italia dal momento dell'arrivo, dati su frequentazione di corsi di lingua italiana in precedenza e nazionalità dei genitori.

Gli studenti hanno svolto un test linguistico scritto e orale che ha permesso di determinare il relativo grado di competenza linguistica in italiano e in seguito di creare classi differenziate, sulla base delle competenze linguistiche in italiano degli studenti. Questa prova di lingua non è stata considerata interamente vincolante come indicazione del grado di competenza linguistica: difatti ai docenti è stato richiesto di osservare elementi nella comunicazione scritta e orale da parte degli studenti durante le lezioni, utili a fornire un quadro più completo delle abilità dei discenti nell'uso e nella comprensione della lingua italiana. Se fossero state osservate particolari difficoltà linguistiche e comunicative da parte di alcuni allievi nella partecipazione alle lezioni in una determinata classe o se si fosse osservata una competenza in italiano superiore a quella rilevata nel test linguistico iniziale, i docenti volontari avrebbero proposto agli studenti individuati di prender parte ad attività didattiche in classi per livelli di competenza linguistica superiori o inferiori, a seconda delle abilità linguistiche dimostrate dai discenti nel corso delle lezioni.

Nel corso delle lezioni, i discenti hanno progressivamente iniziato ad assumere un ruolo attivo nella fase preparatoria delle lezioni e al termine delle attività didattiche: una parte significativa delle donne e delle ragazze hanno chiesto di aiutare i docenti a portare in piazza i prodotti per la pulizia del pavimento e degli arredi scolastici e a utilizzarli anche al termine delle attività. Si è trattato di una proposta principalmente di carattere spontaneo, seguita dall'azione degli uomini e dei ragazzi di genere maschile, i quali hanno offerto un supporto nel trasporto degli arredi scolastici dal vicino deposito alla piazza e viceversa. Gli allievi in diverse occasioni hanno affermato di essere felici di fornire supporto o hanno semplicemente sorriso nel momento in cui aiutavano. Tale collaborazione ha fornito occasioni per un confronto verbale tra docenti e discenti, contribuendo a rendere maggiormente orizzontale la relazione tra le due categorie. È stato possibile osservare che, dopo queste attività, gli allievi iniziavano la lezione sorridendo e che gli insegnanti erano meno stanchi fisicamente.

Brevi interviste libere agli studenti, realizzate prima, durante e dopo le lezioni hanno restituito una gamma variegata di impressioni, in parte legata all'età, al genere e alle esperienze di vita dei partecipanti. I bambini hanno interpretato la piazza come uno spazio aperto che permette di apprendere anche in modo ludico: "C'è il cielo, sembra

ricreazione” (bambino marocchino nato in Italia, 8 anni); “Corro un po’ e non sono sempre seduta” (bambina indiana, sette anni). Alcuni hanno mostrato una sensibilità più pratica: «Troppo caldo, ho sete» (bambino pakistano, 10 anni al termine del mese di luglio). Gli adolescenti hanno posto l’accento sulla socialità e sul contatto con persone esterne: “Qualcuno inizia a parlare con noi” (ragazzo siriano, 15 anni). Per altri, la dimensione aperta rappresenta una sfida: “Mi piace, ma quando siamo vicino strada c’è rumore” (ragazza pakistana, 14 anni). È emerso anche un senso di rottura con l’idea scolastica tradizionale: “Non sembra scuola, ma va bene” (ragazza siriana, 16 anni). Gli adulti hanno spesso collegato le proprie osservazioni a esigenze quotidiane. Una donna pakistana (32 anni) ha osservato: “Con lezioni qui vengo con figli, impariamo noi”. Un uomo bengalese (42 anni) ha detto: “libero, bello, ma quando c’è pioggia...”. “Troppo vento, finiamo oggi?” (donna ucraina, 51 anni); “Studio con figli, molto aiuto” (donna marocchina, 36 anni). Infine, sono emerse osservazioni legate al clima emotivo e relazionale: «conosco amiche siriane» (donna siriana, 40 anni); “Se sbagliamo siamo tranquilli” (ragazzi indiani, 17 e 18 anni). Nel complesso, la piazza è stata percepita come uno spazio che favorisce partecipazione e un apprendimento meno formale, pur con i limiti pratici legati al clima, al rumore e alla comodità.

Come è osservabile nei seguenti grafici, tra il mese di agosto 2020 e il mese di ottobre 2022, nelle stagioni primaverili, estive e autunnali, la scuola all’aperto ha ospitato complessivamente ma non contemporaneamente duecentoventotto studenti, di cui sessanta minori di trentotto nazionalità, incluse le doppie nazionalità. La continuità della frequenza per gli apprendenti è stata eterogenea e la presenza si è concentrata soprattutto nei mesi estivi.

Figura 3. Nazione di provenienza dei 79 studenti che hanno frequentato la scuola all’aperto da agosto 2020 a ottobre 2020

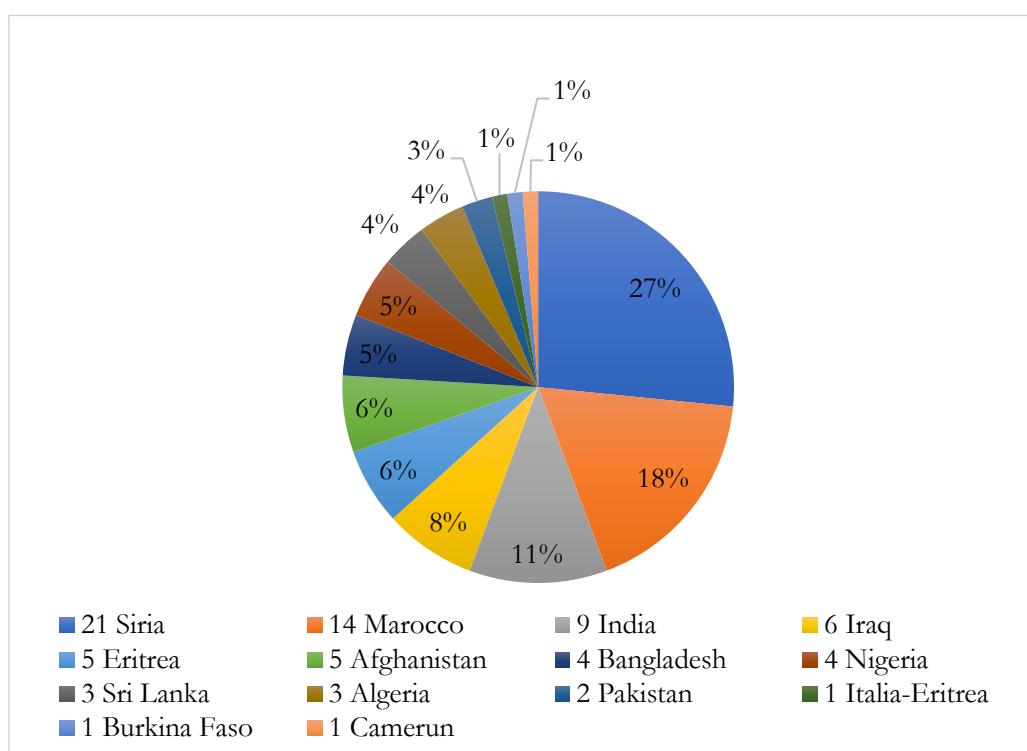


Figura 4. Nazione di provenienza dei 108 nuovi studenti che hanno frequentato la scuola all'aperto tra maggio e ottobre 2021

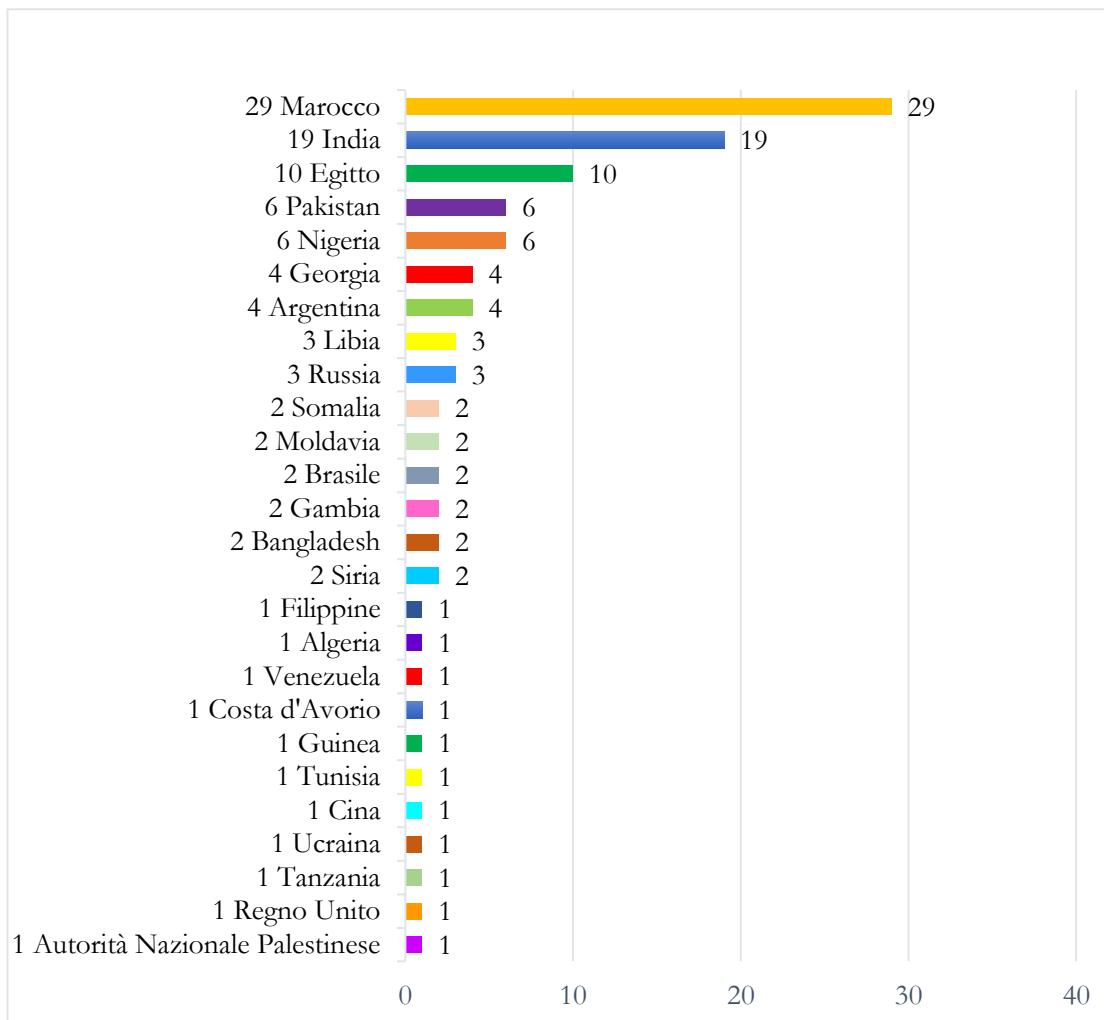
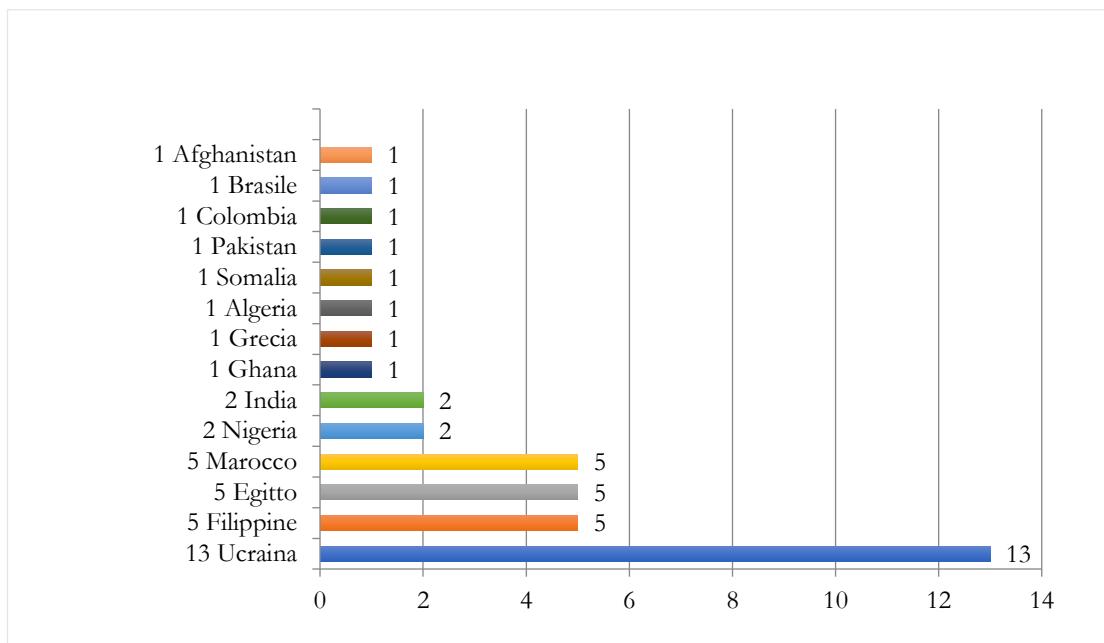


Figura 5. Nazione di provenienza dei 41 nuovi studenti che hanno frequentato la scuola all'aperto tra aprile e ottobre 2022



Inizialmente è stata costituita un'unica classe per tutti gli studenti; i docenti, compreso lo scrivente, si sono alternati nel corso delle lezioni. A partire dagli ultimi giorni della seconda settimana dall'apertura, considerato il crescente numero di studenti coinvolti che aveva raggiunto il numero complessivo di 40 persone, sono state create quattro classi per i seguenti gradi di competenza linguistica in italiano: Alfabetizzazione, PreA1, A1, A2. Nelle classi sono confluiti gli allievi sulla base della verifica e osservazione del grado di abilità linguistiche in italiano.

Tuttavia, considerando i nuclei familiari presenti, è stato deciso di garantire, per almeno un tempo parziale delle lezioni, la condivisione dell'esperienza didattica per le famiglie in un'unica classe: a tal scopo è stato richiesto agli studenti con un grado di competenza più elevato all'interno dei nuclei familiari, generalmente i figli, di raggiungere negli ultimi trenta minuti di lezione le classi frequentate dai genitori per collaborare con questi ultimi. I genitori hanno presentato un grado di competenza linguistica in italiano inferiore rispetto ai figli. Si sono verificati due casi in cui i minori assegnati a una classe di livello superiore rispetto ai genitori hanno chiesto di frequentare le stesse classi dei familiari²³. Quando richiesto, è stato permesso ai figli di unirsi alla classe dei genitori ed è stata osservata dai docenti l'attività dei figli durante la lezione, volta a supportare i genitori in fase di comprensione orale e comprensione e produzione scritta.

Con l'obiettivo di elicitare le competenze glottomatetiche, i minori che hanno frequentato le classi di livello inferiore rispetto alla loro competenza linguistica, sono stati invitati in più occasioni ad affiancare gli insegnanti a dare spiegazioni di contenuti linguistici e comunicativi realizzando, sotto la supervisione dei docenti, anche dialoghi e drammatizzazioni e collaborando con gli insegnanti nella scrittura alla lavagna.

Le classi sono state collocate in punti della piazza non distanti fra loro, con una disposizione delle sedie a ferro di cavallo. Contestualmente alla divisione in classi degli studenti, è stato elaborato dallo scrivente un sillabo progressivamente aggiornato e consegnato ai docenti, contenente indicazioni su aspetti comunicativi, grammaticali, lessicali e culturali da affrontare nel corso delle lezioni per ogni classe, oltre a informazioni sull'approccio induttivo integrato con la riflessione metalinguistica e sul metodo glottodidattico linguistico e comunicativo selezionato per essere usato nel corso delle lezioni. Questo piano didattico è stato successivamente elaborato dagli insegnanti volontari sulla base delle indicazioni di indice e contenuti delle unità didattiche dei testi di italiano per stranieri in dotazione.

È stato predisposto un registro delle lezioni al fine di esaminare la presenza e la continuità di frequenza degli studenti alle attività di insegnamento. Inoltre è stata scattata almeno una fotografia ad ogni classe durante la maggior parte delle lezioni, al fine di garantire la possibilità di documentazione e di un confronto con il numero e i nomi degli studenti presenti annotati nel registro delle presenze.

4.3. Reclutamento dei docenti

A seguito delle prime due settimane di lezioni all'aperto, sono state ricevute manifestazioni d'interesse da parte di aspiranti docenti di lingua italiana per stranieri a titolo gratuito, interessati ad aderire al percorso didattico iniziato. Previa osservazione e valutazione da parte dello scrivente delle esperienze lavorative e di studio dei candidati al ruolo di insegnanti, è stato predisposto il loro inserimento progressivo nelle quattro classi della scuola. È stato dunque costituito un gruppo eterogeneo e mediamente qualificato di

²³ Una figlia di origine siriana di livello A2 in italiano ha chiesto di frequentare la classe della madre, di grado A1. Un figlio eritreo di livello A2 in italiano ha domandato di seguire la classe della madre, di livello A1.

sedici docenti volontari, di cui dodici donne e quattro uomini. La maggior parte è in possesso di una laurea magistrale a indirizzo umanistico, mentre quattro insegnanti dispongono di certificazioni specifiche per la didattica dell'italiano L2 (DITALS II o CEDILS). Il corpo docente include professionisti provenienti da ambiti diversi: scolastico, universitario, bibliotecario e socioeducativo. Inoltre sono stati presenti alcuni insegnanti in formazione, accomunati dall'impegno per la promozione linguistica e l'inclusione sociale.

Lo scrivente ha organizzato brevi riunioni almeno una volta alla settimana al termine delle lezioni allo scopo di elicitare il confronto tra insegnanti, i quali hanno proposto soluzioni a problemi pratici come la necessità di sostituzione, acquisto, riparazione o richiesta di donazione dei materiali didattici, l'idea di avanzare richieste al Comune di Reggio Calabria in relazione alla riparazione di alcuni lampioni rotti nella piazza per facilitare la vista degli studenti al tramonto o la proposta di individuare un luogo sicuro in cui lasciare borse o oggetti di valore. Gli insegnanti si sono confrontati tra loro dopo l'avvio della discussione da parte dello scrivente con alcune domande come: "Che cosa vi è piaciuto di più di quello che avete fatto e cosa può essere migliorato?", "Gli studenti vi hanno detto qualcosa di utile o interessante o hanno parlato di qualcosa che non va?", "Si trovano bene o male?" "Perché?". Alcuni insegnanti hanno ammesso di essersi accorti di aver commesso alcuni errori a livello linguistico, come dare per scontato che gli allievi conoscessero già tutti gli articoli determinativi. La maggior parte dei docenti ha affermato che attraverso il confronto con gli studenti, anche prima e dopo le lezioni, stavano iniziando ad apprendere parole o piccole frasi in lingue che non conoscevano. Un'insegnante ha riferito che due allieve in una classe ai margini della piazza si sono lamentate del rumore del traffico, così insieme è stato deciso di collocare quella classe in una posizione più centrale. Un'altra docente ha riferito di essersi graffiata una mano e di essere stata accompagnata da un'allieva preadolescente verso la fontana pubblica vicina. Un docente ha riferito con sorpresa che alunni pakistani e indiani si aiutavano vicendevolmente nel corso delle lezioni quando i contenuti non erano chiari. Al termine di una lezione nel mese di settembre, dopo una considerazione da parte di un insegnante sulla sensazione che l'esperienza in corso stesse contribuendo a formare un legame comunitario tra docenti e discenti, tutti i presenti alla riunione, compreso lo scrivente hanno affermato di trovarsi d'accordo con l'idea appena esposta.

I docenti volontari difatti sono stati condotti progressivamente alla valorizzazione delle proprie potenzialità e al lavoro in autonomia. Da una fase iniziale in cui si rivolgevano allo scrivente per qualsiasi motivo didattico, logistico o per chiedere autorizzazioni, hanno progressivamente maturato competenze nell'autoorganizzazione connesse soprattutto al confronto reciproco e continuativo e hanno dichiarato di aver proseguito con tali dinamiche anche al di fuori del contesto didattico. Gli insegnanti non hanno soltanto condotto le attività didattiche, ma si sono anche occupati autonomamente di aspetti organizzativi, logistici e comunicativi, dalla gestione dei materiali e degli spazi urbani fino alla comunicazione digitale con gli studenti. La totalità degli insegnanti ha dichiarato che i canali dei social network e i gruppi di messaggistica istantanea, questi ultimi creati dai docenti in favore degli studenti, sono risultati fondamentali per comunicare con gli allievi e con le persone interessate ad avere informazioni sulla scuola in merito ad aggiornamenti del calendario delle lezioni e di comunicazioni di eventi significativi. L'organizzazione delle lezioni ha previsto una rotazione funzionale dei docenti, con attenzione particolare alle esigenze della classe di alfabetizzazione, composta da studenti con livelli eterogenei di competenza linguistica e culturale, inclusi analfabeti strutturali.

L'azione formativa è stata ispirata ai principi del *service learning* (Furco, Billig 2002), configurandosi come percorso di cittadinanza attiva fondato sulla connessione tra apprendimento teorico e servizio solidale. In un'ottica trasformativa e partecipata, la

formazione è stata arricchita da momenti di riflessione collettiva e seminari tenuti dallo scrivente e webinar realizzati da esperti universitari su tematiche di glottodidattica e comunicazione interculturale.

Inoltre, sei volontarie del gruppo locale *Nati per leggere* hanno fornito il loro supporto, per almeno una volta alla settimana nel 2020, nelle attività di lettura e scoperta di libri illustrati per bambini. Le volontarie hanno lavorato con i minori che hanno frequentato la scuola in piazza, anche al fine di alleggerire genitori e figli maggiori dall'impegno nei confronti dei componenti della famiglia in età prescolare e all'inizio dell'età scolare. Le volontarie hanno realizzato attività didattiche e ludiche con i bambini, assicurando brevi interazioni tra i minori e i genitori, visibili costantemente dai bambini durante le lezioni, nell'ambiente aperto della piazza. A tali attività hanno partecipato occasionalmente anche bambini italiani, sotto la supervisione dei rispettivi genitori, i quali hanno richiesto allo scrivente il permesso di far partecipare i figli al percorso con i giovani in età prescolare. I genitori stranieri hanno dichiarato, in qualità di studenti, di apprezzare particolarmente le giornate in cui si sono svolte le attività con i bambini perché hanno permesso loro di seguire le lezioni con maggiore attenzione e concentrazione.

4.4. Attività integrative alla didattica più tradizionale

La presenza di un numero crescente di docenti volontari ha consentito di organizzare, in collaborazione con associazioni e cooperative con sede nel comune di Reggio Calabria, ulteriori attività didattiche, ludiche, ricreative, culturali e informative, divenute progressivamente parte integrante delle attività della scuola e aventi l'obiettivo di consolidare la comunità scolastica e favorire lo scambio e il dialogo interculturali fra cittadini italiani e stranieri. In particolare sono stati realizzati nella piazza Mezzacapo, a eccezione delle gite scolastiche per le quali la piazza ha rappresentato il punto di partenza:

- il teatro in piazza mediante l'uso della tecnica giapponese del *kamishibai*²⁴, una forma di narrazione delle storie accompagnata da illustrazioni su supporto cartaceo, usata anche per i percorsi di alfabetizzazione. L'attività è stata compiuta da professionisti locali del teatro, nonché titolari di una biblioteca per ragazzi²⁵ in due occasioni: nell'autunno del 2020²⁶ e nell'estate del 2021²⁷;
- uno spettacolo teatrale intitolato *Storie di pezza*, messo in scena attraverso il teatro di figura con burattini, marionette e ombre cinesi che raccontano otto storie appartenenti a diverse tradizioni culturali, nell'autunno del 2021²⁸;
- letture ad alta voce in plenum di brevi racconti illustrati in italiano da parte dei docenti volontari e delle volontarie del gruppo *Nati per leggere*, prima dell'inizio delle lezioni, almeno una volta al mese;
- letture di brevi racconti illustrati in lingue straniere contenenti le relative traduzioni in italiano per piccoli gruppi, realizzate dagli studenti della scuola in favore di minori e adulti che conoscono la stessa lingua con la quale gli studenti hanno letto i testi. Questi

²⁴ McGowan (2010: 10).

²⁵ Associazione culturale Spazio teatro: <https://www.spazioteatro.net/>; La biblioteca dei ragazzi: <http://www.bibliotecadeiragazzi.it/kamishibai>.

²⁶ <https://www.facebook.com/scuolaitalianainpiazza/photos/pcb.152032936616438/152032873283111/>.

²⁷ <https://www.strill.it/citta/reggio/2021/06/reggio-calabria-pillole-di-contaminazioni-festa-di-comunita-2-0/>.

²⁸ Evento organizzato dall'Associazione culturale Spazio teatro con il contributo del Ministero della Cultura Fondo unico spettacolo 2021 e con la collaborazione gratuita della Scuola italiana in piazza: <https://www.ragazzimedfest.it/2021/10/18/storie-di-pezza/>.

eventi sono stati organizzati occasionalmente e le letture si sono svolte principalmente in lingua araba, punjabi, bengalese, singalese, cinese, russo, portoghese e inglese. Le lettrici sono state specialmente donne, le quali hanno rivolto le letture ai propri figli, ad altri bambini e ragazzi e ad adulti;

- quattro gite scolastiche, di cui due nell'estate del 2020 e del 2021 alla Pinacoteca Civica, una presso il Museo archeologico nazionale e una presso il Palazzo della cultura di Reggio di Calabria, passeggiando per le vie centrali della città. I docenti volontari accompagnatori hanno riferito di aver condotto gli studenti raccontando la storia della città. Hanno dichiarato inoltre di avere illustrato ai discenti i ruoli e le funzioni degli uffici istituzionali presenti sul percorso dalla piazza Mezzacapo alla pinacoteca, al museo archeologico e al palazzo della cultura, con particolare attenzione alla Prefettura, al palazzo centrale del Comune, al palazzo della Città Metropolitana e alle Poste centrali;
- due spettacoli di pagliacci con attività ludiche interattive per giovani e adulti nel corso del 2021²⁹;
- materiali ludici tradizionali e interattivi in legno per bambini e adulti, allestiti in piazza in due occasioni nel 2020³⁰;
- 2 cacce al tesoro presso la Villa Comunale Umberto I di Reggio Calabria, a pochi passi dalla sede della scuola;
- la *Befana in piazza* agli inizi di gennaio 2021, un evento organizzato in collaborazione con realtà associative di Reggio di Calabria³¹, durante il quale sono stati offerti a bambini e ragazzi della scuola giochi e libri donati da cittadini italiani;
- dimostrazione pratica per la creazione di cioccolati artigianali e oggetti con materiali di riciclo nell'estate del 2021³²;
- laboratorio di danze popolari internazionali per giovani e adulti nell'estate del 2021³³.

Le iniziative straordinarie elencate sopra sono state aperte alla cittadinanza e hanno avuto l'obiettivo di consolidare il legame familiare e comunitario tra gli studenti nel contesto d'apprendimento linguistico della piazza, offrendo l'opportunità, anche per mezzo di attività ricreative e ludiche, di instaurare relazioni sociali e di comunicazione interculturale tra i discenti, fra docenti e allievi, tra cittadini italiani e stranieri, in una modalità connessa implicitamente con lo studio e l'apprendimento dell'italiano, obiettivi che sono rimasti il fine ultimo anche nel corso di tali iniziative. Nel corso degli eventi extrascolastici, organizzati con l'intento di coinvolgere sia i singoli cittadini, sia le famiglie, è stata osservata in particolare l'interazione orale tra genitori italiani e stranieri che avevano condotto i propri figli in età prescolare o all'inizio dell'età scolare a partecipare alle attività. Ulteriori occasioni che hanno sollecitato particolarmente l'interazione tra adulti stranieri e italiani, ma che hanno coinvolto anche i minori, sono state rappresentate dai laboratori di danze popolari internazionali e da un'organizzazione spontanea da parte di cittadine pakistane e indiane, le quali hanno portato in piazza materiale decorativo non permanente per la pelle e hanno iniziato a realizzare decorazioni su mani e braccia, inizialmente fra loro. Avendo suscitato l'interesse di studentesse d'italiano provenienti da altri paesi, di

²⁹ Iniziativa organizzata in collaborazione con l'Associazione di promozione sociale Pagliacci clandestini <https://www.pagliacciclandestini.it/home>.

³⁰ Evento organizzato in collaborazione con l'Associazione culturale Magnolia Onlus.

³¹ Associazione culturale Magnolia, La Biblioteca dei ragazzi, Nati per leggere RC, Adexo associazione.

³² Evento curato dall'artista T. Azzar, autrice di dipinti ad olio, ritratti su commissione, creazioni di oggetti in rame.

³³ Iniziativa realizzata da A. Scopelliti, Associazione culturale Magnolia, e Associazione Radici del suono.

insegnanti volontarie e di cittadine italiane presenti, nonché la curiosità dei bambini, le studentesse indiane e pakistane hanno realizzato in favore delle persone interessate altre decorazioni su mani e braccia. Tale occasione è stata replicata in un'altra giornata attraverso l'acquisto del materiale decorativo da parte della scuola e la proposta alle studentesse di realizzare nuove decorazioni per le persone interessate. Questi eventi hanno offerto opportunità di socializzazione e di scambio reciproco di conoscenze, favorendo percorsi verso l'inclusione sociale e una maggiore consapevolezza interculturale per i partecipanti.

4.5. Si arricchisce il paesaggio linguistico con una piccola biblioteca all'aperto

Sin dalla nascita della Scuola, il gruppo di *Nati per leggere* ha presenziato alle attività e alle lezioni, con la piena collaborazione delle volontarie che gradualmente e con la mediazione dei docenti volontari sono entrate in contatto con le famiglie straniere, avvicinandole al mondo della lettura. Inizialmente sono stati acquistati albi illustrati in arabo e in curdo e successivamente in punjabi, urdu, bengalese, russo, ucraino, portoghese, singalese e pashtu. La scelta dei testi ha rispecchiato le diverse comunità che si sono avvicinate all'interno del contesto d'apprendimento. Spesso, soprattutto all'aperto, le lezioni sono state introdotte dalla lettura di un albo illustrato, momento durante il quale le diverse classi si sono riunite per godere di alcuni minuti di racconto, supportati anche dalle immagini.

Gli albi illustrati acquisiti sono stati utilizzati anche come materiale didattico; più volte un albo è stato "decostruito" e analizzato da un punto di vista lessicale e grammaticale e si è rivelato uno strumento vincente per abbattere alcune barriere linguistiche. Un evento annotato riguarda la lettura de *Il ghiribizzo*³⁴, un libro illustrato nel quale una parola a bassa frequenza ma altamente connotativa, inserita in un testo semplice e con immagini significative, ha suggestionato, incuriosito e dato spazio al confronto. Si è inserito nel contesto delineato sopra il progetto Mammalingua³⁵, rispondendo a necessità già avanzate dalla scuola e ha sollecitato in modo più strutturato la promozione della lettura in lingua straniera. In un'occasione in particolare, in compagnia di una donna siriana e di uomo bengalese, rispettivamente madre e zio di due bambini presenti, si è proposta la lettura di un albo in italiano e nelle lingue di appartenenza di adulti e minori coinvolti.

Altri eventi hanno supportato la promozione della lettura: la partecipazione al Bibliopride 2020 insieme a *La biblioteca dei ragazzi*³⁶ con l'evento *Teatro di carta, parole in gioco*, che ha valorizzato la lettura animata e il gioco all'interno del contesto urbano; durante le vacanze natalizie 2020, il gruppo locale di *Nati per leggere* ha donato libri ai bambini della scuola, a seguito di una raccolta di libri mediante un'iniziativa di beneficenza chiamata *Libro sospeso*.

In collaborazione con l'associazione Magnolia³⁷ è stata installata nel mese di ottobre 2021 una piccola struttura in legno con due scaffali e una porta con rivestimento trasparente in un'aiuola della piazza Mezzacapo a seguito di autorizzazione comunale: una

³⁴ Tognolini, Orecchia (2014).

³⁵ Nato nel 2015, «il progetto Mamma Lingua. Storie per tutti, nessuno escluso dell'Associazione Italiana Biblioteche si rivolge alle famiglie con bambini da 0 a 6 anni delle più numerose comunità straniere del nostro paese promuovendo la consapevolezza dell'importanza della lettura condivisa in famiglia in lingua madre, della narrazione e della diversità linguistica, tramite la diffusione dei libri per bambini in età prescolare nelle lingue maggiormente parlate nel nostro Paese»: <https://www.mammalingua.it/il-progetto-mamma-lingua/>.

³⁶ Società Cooperativa Sociale Onlus La biblioteca dei ragazzi e delle ragazze.

³⁷ Associazione Culturale Magnolia Onlus: <https://www.magnoliarc.org/>.

piccola biblioteca a carattere internazionale dedicata allo studioso Umberto Zanotti Bianco. Tale struttura è stata inserita nella rete delle *free little library* già presenti in città. L'associazione Magnolia descrive le piccole biblioteche diffuse come «casette di legno artigianali che contengono libri che possono essere presi e depositati da chiunque»³⁸.

Il significato di una biblioteca in un'area solitamente di passaggio e dalle frequentazioni vivaci ha rappresentato un invito a rallentare, a porsi domande, a guardarsi attorno. Come indicato nel Manifesto UNESCO sulle biblioteche pubbliche del 1995, la biblioteca è una «via di accesso locale alla conoscenza». Scegliere un libro consente dunque di ascoltare una storia di un lontano o vicino antenato o di un contemporaneo. Che sia un racconto straordinario o quotidiano, la letteratura in ogni forma può rappresentare un'occasione di apprendimento e una proiezione per il futuro. La piccola biblioteca è stata collocata in un'area della piazza visibile, seppur protetta dagli imponenti alberi che la contornano. Una struttura in legno direttamente fruibile, aprendosi agli spazi all'esterno, ha rappresentato un simbolo informale in grado di avvicinare la cittadinanza alla lettura ma anche un presidio di responsabilità al quartiere, costituendo occasioni di confronto interculturale nel corso delle lezioni della scuola.

Insieme alle attività didattiche della scuola, la presenza della biblioteca nella piazza Mezzacapo ha costituito un ulteriore tassello nella definizione di uno spazio di riferimento comunitario e linguistico in cui riconoscersi, incontrarsi e condividere conoscenza. I libri in diverse lingue depositati dai cittadini hanno caratterizzato la vocazione internazionale di questa piccola biblioteca, rispecchiando la componente multiculturale che frequenta la piazza e stimolando interessi o bisogni conoscitivi. Difatti nella struttura è stata riscontrata la presenza di romanzi, fumetti, graphic novel, saggi, guide turistiche, libri illustrati e di narrativa per bambini, alfabetieri e dizionari in italiano, russo, arabo, turco, swahili, inglese, francese, tedesco e spagnolo. La promozione della lettura, sin dall'inizio, ha rappresentato un binario che si è mosso accompagnando e integrando le attività di formazione linguistica della scuola, con piccoli eventi supportati anche da realtà locali, che hanno dato continuità all'azione svolta. I docenti volontari hanno inoltre riferito di avere usato i libri presenti nella biblioteca come ausilio didattico nel corso delle lezioni, in modo da favorire tra gli studenti una maggiore consapevolezza della stretta connessione tra i concetti di scuola, studio, conoscenza e biblioteca. Anche i discenti hanno riferito di aver utilizzato e preso in prestito soprattutto dizionari di italiano, fumetti, libri di cucina e romanzi, ma anche di aver depositato alcuni dei propri libri scritti nella loro lingua materna, come romanzi in lingua russa, francese e portoghese, fumetti in inglese e hindi, guide turistiche in urdu e arabo.

4.6. *Da scuola di italiano a scuola di lingue*

All'inizio dell'inverno del 2021 è stata considerata la possibilità di fornire ulteriori opportunità per promuovere la conoscenza reciproca fra culture e per coinvolgere ulteriormente i cittadini italiani nelle attività settimanali della scuola, in modo da garantire occasioni aggiuntive per la socializzazione tra italiani e stranieri. Con l'idea di avvicinare i cittadini italiani a realtà culturali distanti attraverso lo studio delle lingue, sono stati pianificati percorsi di formazione e apprendimento di lingue straniere, offrendo occasioni di partecipazione non solo per gli italiani, ma anche per i figli dei cittadini con profilo migratorio nati o cresciuti in Italia, con l'obiettivo di consentire alle seconde e successive generazioni di giovani provenienti da contesti migratori di riscoprire le proprie radici

³⁸ Associazione Culturale Magnolia (2020), Piccole Biblioteche Diffuse – Reggio Calabria: <https://www.magnoliarc.org/piccole-biblioteche-diffuse-reggio-calabria/>.

attraverso il mantenimento e l'acquisizione di ulteriori competenze nella lingua d'origine, specialmente per quanto concerne le abilità di lettura e scrittura. Difatti nei casi in cui il sistema di scrittura nella lingua d'origine è differente da quello usato nel paese ospitante, le seconde e le successive generazioni di cittadini con retroterra migratorio, nati o cresciuti in una società diversa da quella di provenienza dei genitori o dei nonni, rischiano di non acquisire le competenze necessarie a scrivere e leggere nella lingua d'origine.

Per realizzare gli obiettivi sopra esposti, sono stati individuati, con il supporto e la consultazione dei docenti volontari italiani, i migliori studenti della scuola che avessero anche ottime capacità organizzative, comunicative e relazionali. Sono stati selezionati sei studenti, ai quali sarebbe stato proposto d'insegnare la propria lingua materna, la propria cultura e altre lingue conosciute a un ottimo livello di competenza, a studenti italiani o a studenti con un retroterra migratorio nati o cresciuti in Italia. Su sei studenti, tre hanno espresso l'interesse a organizzare e portare avanti autonomamente dei corsi di lingua straniera, da avviare inizialmente presso la sede invernale della scuola e successivamente da proseguire nelle tre restanti stagioni nel contesto all'aperto della piazza. Le studentesse coinvolte provengono da Siria, Russia, Brasile. La volontaria siriana, la quale ha concluso gli studi superiori nel suo Paese d'origine, avrebbe insegnato l'arabo; la volontaria russa, con una laurea in lingua e letteratura russa, avrebbe realizzato un corso di lingua e cultura russa; la volontaria brasiliana, studentessa di un corso di laurea in enogastronomia nel suo Paese di provenienza e con origini italiane, avrebbe insegnato il portoghese. È stata offerta piena autonomia organizzativa dei corsi e i futuri docenti hanno partecipato a un incontro formativo tenuto dallo scrivente e aperto anche agli insegnanti volontari italiani, riguardante i processi cognitivi degli apprendenti di una seconda lingua e di una lingua straniera. Nel corso dell'evento formativo è stato esplicitato il concetto della diversità dei punti di vista e delle differenti visioni del mondo in relazione alle culture di provenienza degli individui che apprendono una lingua non materna e dei docenti che insegnano la propria lingua madre.

Con la consapevolezza che gli insegnanti volontari non presentavano una formazione specifica nell'ambito della glottodidattica, i corsi sono stati orientati su un'idea di condivisione di contenuti e aspetti linguistici e culturali della lingua materna e della cultura di provenienza. È stata mantenuta una proposta di percorso formativo nel settore della didattica delle lingue, offerta dallo scrivente sia ai volontari italiani, sia ai volontari stranieri, per favorire l'evoluzione e il consolidamento delle competenze didattiche.

Per garantire ai cittadini interessati la possibilità di acquisire informazioni sui nuovi corsi direttamente dagli insegnanti volontari di lingue straniere, è stata organizzata una giornata di presentazione dei nuovi corsi nella piazza Mezzacapo nel mese di gennaio 2021. In quest'occasione, gli insegnanti volontari hanno presentato i loro corsi, hanno raccolto le relative iscrizioni e hanno creato gruppi di messaggistica istantanea finalizzati alla comunicazione con gli studenti, comprendente l'invio di materiale didattico, la calendarizzazione dei corsi e la trasmissione d'informazioni utili a uno svolgimento ottimale dei corsi.

Alle prime lezioni delle lingue proposte hanno partecipato ventotto studenti adulti italiani, tra i quali otto insegnanti volontarie della scuola. Nel corso di interviste, queste ultime hanno motivato l'interesse a studiare una lingua straniera affermando che il percorso di apprendimento di un'altra lingua le avrebbe aiutate a comprendere meglio le difficoltà che affrontano i loro studenti di lingua italiana e i relativi bisogni formativi, confermando inoltre il coinvolgimento nello studio di una lingua straniera anche per motivi d'interesse personale.

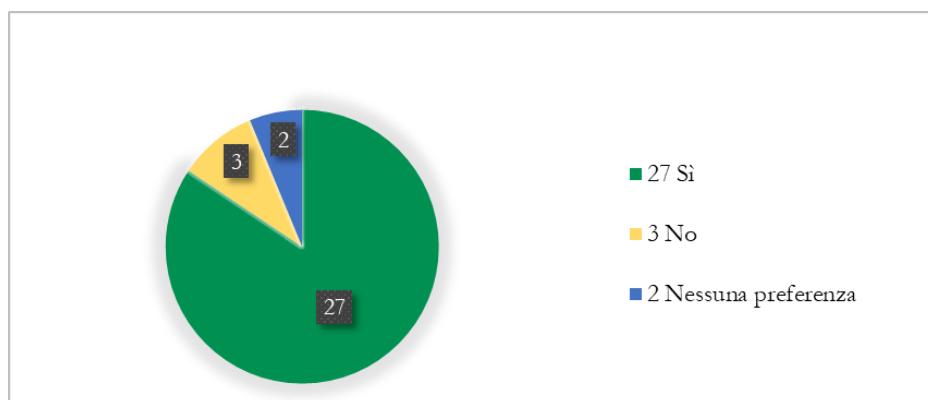
Le lezioni di lingue straniere sono iniziate il 27 gennaio 2022 in un ambiente privato non all'aperto, a una distanza di circa 500 metri dalla piazza sede della scuola, reso disponibile dal parroco della Chiesa degli Ottimati. Le attività si sono svolte per un giorno

alla settimana, con la durata di circa un'ora e quindici minuti per lezione, in orari e giorni diversi rispetto alle lezioni di italiano per garantire la fruizione ottimale degli spazi al coperto. Dieci studenti hanno iniziato a seguire il corso di russo, sedici persone hanno cominciato a frequentare le lezioni di arabo, undici allievi hanno iniziato a seguire il corso di portoghese. Nove studenti hanno seguito due corsi contemporaneamente e una studentessa ha partecipato alle lezioni di tre corsi, dal momento che erano organizzati in orari diversi. All'inizio del mese di febbraio, uno studente italiano di lingua russa ha chiesto di poter insegnare il tedesco pur non essendo la sua lingua materna, ma confermando di averla studiata e appresa durante un corso di laurea in interpretariato e traduzione all'università e di aver raggiunto un elevato grado di competenza linguistica. Lo studente ha dichiarato di avere anche competenze glottodidattiche perché in possesso di una certificazione per la didattica dell'italiano a stranieri³⁹. In un'ottica di libera circolazione delle conoscenze tra studenti e discenti della scuola, è stato deciso di permettere allo studente di organizzare il corso di tedesco che all'inizio di febbraio contava tre iscritti adulti e un minore. Su un totale di trentadue studenti di lingue straniere, nove di questi allievi hanno seguito contemporaneamente due corsi e una studentessa contemporaneamente tre corsi.

Figura 6. Corsi di lingue straniere e numero di studenti iscritti per ogni corso

Lingua	Arabo	Portoghese	Russo	Tedesco
studenti	16	11	10	4

Figura 7. Vorresti seguire un corso di lingue all'aperto, quando le condizioni climatiche saranno favorevoli?



Per il numero relativamente elevato di studenti di lingua araba, è stato inizialmente necessario suddividere in due sezioni la classe e svolgere le lezioni in due turni, in orari diversi dello stesso pomeriggio. Trentadue studenti di lingue straniere hanno risposto a un questionario sull'opportunità di studiare lingue straniere all'aperto. L'84% degli informanti riferisce di essere disponibile a frequentare una scuola di lingue straniere all'aperto. L'apertura di un elevato numero di studenti alla possibilità di seguire lezioni in un ambiente all'esterno ha consentito la pianificazione di una scuola di lingue in piazza da realizzare contestualmente alla scuola di italiano.

Lo scrivente ha osservato le lezioni dei corsi di lingue straniere, rilevando l'impostazione comunicativa dei corsi di arabo, portoghese, russo e tedesco. Gli insegnanti

³⁹ Certificazione DITALS di I livello rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena.

volontari di queste lingue hanno organizzato il corso sin dalle prime lezioni dando ampio spazio alle funzioni comunicative di base, insegnando ad esempio le forme per salutare, congedarsi, presentarsi, ringraziare. I docenti di lingue straniere volontari hanno considerato solo successivamente l'idea di attuare il percorso d'insegnamento del sistema di scrittura e lettura per quanto concerne la lingua araba e russa. I docenti delle quattro lingue sopracitate hanno riferito di aver fatto ampio riferimento a elementi culturali distintivi per sollecitare la comunicazione e l'interesse negli studenti e proseguire con il percorso di apprendimento linguistico.

La metà degli studenti dei corsi di arabo, russo e portoghese hanno seguito costantemente le lezioni, mentre i restanti allievi hanno frequentato occasionalmente. Il corso di tedesco ha registrato una frequenza stabile dei quattro studenti. Il 23 aprile 2022 si sono svolte le prime lezioni all'aperto di russo e arabo nel corso di un evento di promozione della lettura organizzato dalla scuola in piazza Italia un'altra piazza centrale di Reggio di Calabria, registrando diciannove partecipanti alla lezione di arabo e nove studenti alla lezione di russo.

La docente volontaria di arabo, nel corso delle sue lezioni, ha iniziato a portare con sé i propri figli in età prescolare per offrire anche a questi ultimi una prima lezione di scrittura e lettura della lingua araba. L'insegnante volontaria ha dichiarato di aver deciso autonomamente di svolgere lezioni di arabo in favore dei due figli, dichiarando che è stata la prima occasione in cui i figli hanno iniziato a studiare l'arabo scritto. La docente ha inoltre affermato di aver svolto successivamente lezioni di arabo per i figli, riconoscendo l'importanza di offrire ai bambini l'opportunità di apprendere la lingua materna anche nella sua forma scritta.

Durante l'intero periodo di emergenza sanitaria, altri corsi di arabo, svolti in precedenza gratuitamente presso le moschee di Reggio Calabria, sono risultati sospesi nel 2021. Sulla base delle indagini effettuate, nel comune non è stata riscontrata attività di corsi di lingua araba in modalità in presenza nel corso del 2021, pur essendovi una comunità marocchina rilevante in termini numerici, insediatasi nella città nel corso degli ultimi trent'anni.

Constatato l'interesse della cittadinanza per i corsi di lingue straniere, i corsi di lingue sono stati trasferiti nella piazza Mezzacapo nel mese di maggio 2022, con l'obiettivo di coinvolgere nello studio della lingua d'origine le famiglie provenienti da contesti migratori, e in particolare le seconde e le successive generazioni arabofone, nel contesto più visibile e accessibile della piazza pubblica. Ulteriore scopo della realizzazione dei corsi di lingue all'aperto è stato rappresentato dall'interesse a fornire un'opportunità aggiuntiva di incontro tra cittadini italiani e stranieri e di confronto interculturale nel medesimo contesto di una piazza pubblica.

4.7. Una biblioteca mobile con funzione aggregatrice prima e dopo le attività didattiche

In occasione dell'evento all'aperto del 23 aprile 2022, con il supporto logistico del Comune di Reggio Calabria è stato condotto in piazza il BiblioHUB, «una biblioteca mobile su ruote polifunzionale e multimediale di informazioni su cultura, tempo libero e servizi al cittadino, punto di prestito di libri, ebooks scaricabili con QR code, vetrina di bookcrossing, hotspot wifi, internet point, laboratorio ludico-didattico per bambini e luogo d'incontro e di socializzazione»⁴⁰. All'interno del mezzo erano presenti libri illustrati

⁴⁰ Bonito D. (2018), *BiblioHUB: la biblioteca itinerante in tour per l'Italia*, Associazione Italiana Biblioteche, <https://www.aib.it/attività/bibliopride/2018/70379-bibliohub-biblioteca-itinerante/>. Il BiblioHUB è un mezzo progettato per l'Associazione Italiana Biblioteche e presentato alla XV Mostra internazionale di

in diverse lingue, prestati alla scuola dall'Associazione Italiana Biblioteche. In questa occasione il gruppo di *Nati per leggere* ha realizzato attività ludiche e di lettura in italiano e inglese, mentre le docenti volontarie di lingue straniere della scuola hanno letto libri in arabo e portoghese, destinando le letture principalmente ai bambini in età prescolare o all'inizio dell'età scolare presenti. La struttura del BiblioHUB ha facilitato il gioco per i bambini, soprattutto sull'area del mezzo che presenta un'estesa imbottitura, colorata di blu e in lieve discesa, con la funzione di raccordo tra interno ed esterno del BiblioHUB. Nella stessa giornata la scuola ha ricevuto un'onorificenza al merito dal Comune di Reggio di Calabria⁴¹.

Il BiblioHUB è stato utilizzato in cinque altre occasioni, prima durante e dopo le lezioni di italiano e delle lingue straniere. Inteso come biblioteca mobile multifunzionale e multilingue, il BiblioHUB ha rivestito un ruolo significativo nell'arricchire il linguistic landscape della piazza interculturale di Reggio Calabria, trasformandola temporaneamente in uno spazio educativo dinamico e sensorialmente denso. La sua presenza ha reso visibile, accessibile e condivisibile una varietà di codici linguistici e culturali, contribuendo a costruire un paesaggio linguistico plurilingue e partecipato, in cui le lingue dei cittadini di provenienza migratoria hanno acquisito legittimità e dignità simbolica.

Il valore glottodidattico del BiblioHUB si è espresso attraverso la pluralità dei materiali linguistici offerti, come libri illustrati in diverse lingue, QR code per ebook, letture in italiano, inglese, arabo, portoghese, russo, tedesco, spagnolo, singalese, punjabi e bengalese. Altri aspetti rilevanti sono stati rappresentati dalla mediazione affettiva promossa dallo spazio ludico e dalla struttura fisica accessibile anche ai più piccoli; dalla valenza educativa informale, capace di attivare l'apprendimento attraverso l'interazione spontanea, l'ascolto, la lettura condivisa e il gioco; dal rafforzamento del repertorio linguistico plurimo, attraverso la valorizzazione delle lingue d'origine come risorse comunicative e formative. In un'ottica pedagogica, il BiblioHUB rappresenta un potente strumento di democratizzazione dell'accesso alla cultura e alla lingua, in grado di fungere da ponte tra apprendimento formale e informale, tra docenti, studenti e comunità. La sua collocazione nello spazio urbano lo rende anche un elemento di paesaggio linguistico mobile, capace di trasformare temporaneamente l'ambiente in un contesto favorevole alla consapevolezza linguistica e all'inclusione.

4.8. Il paesaggio linguistico nelle lezioni

Da quanto emerso sinora, dalla ricerca è stato possibile osservare che il linguistic landscape può essere modificato e adattato a fini pedagogici, in particolare glottodidattici, qualora l'approccio all'insegnamento sia ancorato a una prospettiva di ricerca azione. Ciò consente un ulteriore avvicinamento alla realtà della lingua da parte degli apprendenti. Nell'ambito dell'insegnamento della lingua della società ospitante a cittadini di provenienza migratoria, il linguistic landscape non costituisce soltanto uno sfondo passivo, poiché può essere configurato come elemento attivo e dinamico del processo glottodidattico. L'ambiente linguistico circostante, anche in contesti urbani come una piazza pubblica, offre opportunità di apprendimento incidentale e stimoli autentici che, se riconosciuti, valorizzati e utilizzati consapevolmente dai docenti, possono essere

Architettura della Biennale di Venezia; è stato affidato alla Scuola italiana in piazza da aprile a giugno 2022 dopo che quest'ultima ha vinto il premio *Maria Abenante 2021* bandito dall'Associazione italiana biblioteche.

⁴¹ L'onorificenza del San Giorgio d'oro è un premio conferito il 23 aprile dal primo cittadino a quanti, mediante la propria testimonianza di vita e professionale, onorano la città contribuendo alla crescita economica, sociale e culturale del territorio.

trasformati in risorse didattiche efficaci. Diversamente dagli ambienti scolastici tradizionali, caratterizzati da interazioni linguistiche prevalentemente pianificate, le classi all'aperto immerse nel paesaggio urbano favoriscono esperienze formative radicate nella realtà sociale circostante. Un aspetto rilevante affrontato in questo contributo riguarda la riflessione sulle modalità di integrazione didattica degli elementi apparentemente imprevedibili del paesaggio linguistico all'interno di lezioni di lingua seconda o di percorsi glottodidattici. Si riportano di seguito alcuni episodi osservativi e interventi significativi, in cui il paesaggio linguistico si è rivelato motore di ampliamento delle attività didattiche e di arricchimento del contatto pragmatico con il contesto urbano.

Nel mese di settembre 2020 era in corso una mia osservazione di una conversazione tra una madre e una figlia di origine marocchina residenti in Italia da quindici anni. La madre, in condizione di analfabetismo strutturale e con un livello Pre-A1 nelle competenze orali in italiano, era assistita dalla figlia, con competenza di livello B2 in lingua italiana. Avevo chiesto alla figlia di osservare un testo per l'alfabetizzazione in lingua italiana e di proporre alla madre le relative attività seguendo le istruzioni per apprendere a leggere e scrivere le vocali. L'adolescente si stava soffermando sulla differenza di pronuncia tra *A*, *E* ed *I* aiutandosi nella spiegazione con la lingua materna, la variante marocchina dell'arabo. Successivamente hanno svolto un'attività sulla pronuncia e la scrittura di diverse parole con differenti vocali iniziali, tra cui la parola *aereo*. La madre, in seguito, ha osservato un aereo di passaggio sul cielo della piazza, e indicandolo mi ha detto: *aereo, Teijaara*, la parola equivalente nella sua lingua materna. La figlia ha tradotto per me alcune affermazioni della madre: l'intenzione di quest'ultima era di farmi conoscere alcune parole della lingua del suo paese. Successivamente ho chiesto alla madre di elaborare una frase in cui ci fosse appunto la parola *aereo* nella sua lingua e lei l'ha formulata dicendo: *teijaara katir foq lmdina*. La figlia ha tradotto in lingua italiana con: *un aereo che vola sulla città*. Si è verificata dunque un'occasione di apprendimento per me, consentendomi di memorizzare facilmente la parola *Teijaara*, ma c'è stata anche un'occasione di condividere le conoscenze linguistiche da parte della madre nei miei confronti, dunque un'attività reciproca di insegnamento di fronte a un evento nel paesaggio linguistico che in una situazione di didattica ordinaria potrebbe essere considerato come un elemento di distrazione. La situazione sopra descritta è valutabile come momento utile per l'acquisizione linguistica reciproca e l'integrazione delle conoscenze, dove entrano in gioco elementi della realtà che sollecitano la sfera emotionale e contribuiscono al consolidamento dell'apprendimento per gli studenti coinvolti. Si crea così una relazione più orizzontale tra i ruoli, che permette una distensione emotiva, non intesa come rilassatezza, ma come momento gradevole e di soddisfazione all'interno della lezione.

Un'altra situazione di influenza del contesto sulla lezione si è verificata nel mese di luglio 2021, nell'occasione in cui una madre pakistana, analfabeta strutturale e con abilità orali in italiano a un livello Pre-A1, svolgeva attività di apprendimento della scrittura di base con i suoi due figli preadolescenti di livello A2 in lingua italiana. I figli stavano aiutando la madre a scrivere le lettere dell'alfabeto italiano in stampato maiuscolo. Erano giunti alle ultime lettere dell'alfabeto quando, sul braccio di uno dei ragazzi, si è posata una zanzara. Ho chiesto al ragazzo di dirmi il nome dell'insetto in italiano, ma, pur avendo quest'ultimo una competenza superiore rispetto alla madre, né lui né la sorella ricordavano il termine di riferimento. L'osservazione di una zanzara ha innescato la necessità di recuperare il lessico relativo, portando la madre a fornire spontaneamente e in forma orale il termine *zanzara*. I figli hanno ripetuto il nome e successivamente lo hanno anche scritto correttamente. L'episodio si è rivelato determinante per introdurre, su mio consiglio, la lettera Z dell'alfabeto e consentire alla madre di scrivere quella parola in lingua italiana. Inoltre l'episodio ha consentito ai figli di consolidare l'apprendimento del lessico, integrando in modo significativo l'esperienza di alfabetizzazione in corso.

In una circostanza diversa si è verificato il seguente evento nel mese di ottobre 2020, in una classe di livello A1 iniziale, con la quale il docente stava svolgendo attività sull'uso del verbo *piacere*. Mentre l'insegnante stava conducendo una riflessione con l'ausilio della lavagna mobile e con il supporto di fotocopie, si è avvicinato il parroco della chiesa antistante la piazza per comunicare che gli orari della messa erano cambiati. Nonostante la maggior parte degli apprendenti fosse di fede musulmana, il parroco ha ritenuto opportuno fornire in ogni caso questa informazione. L'insegnante è apparso inizialmente infastidito dall'interruzione della lezione; tuttavia, ho ritenuto che la situazione potesse essere impiegata come occasione didattica per introdurre elementi linguistici riguardanti l'orario, che in ogni caso sarebbero stati affrontati nel corso di lezioni successive. Ho suggerito al docente di osservare insieme agli studenti gli orari affissi accanto al portone d'ingresso della chiesa e di fare domande al parroco riguardanti gli orari di apertura e chiusura. Dopo essere tornati a concludere il lavoro su verbo *piacere*, sono stati così introdotti anche lessico e strutture utili per chiedere e indicare l'ora e gli orari di apertura e chiusura. L'insegnante è stato invitato a condurre la classe presso diversi esercizi commerciali e di servizi e presso la sede della prefettura, situati intorno alla piazza, per osservare e analizzare gli orari esposti. Questo episodio è stato un input prezioso per introdurre nuovi elementi lessicali, grammaticali e culturali osservandoli, utilizzandoli e comprendendoli direttamente nel contesto.

Nel mese di luglio 2021, mentre mi trovavo in piazza a svolgere funzioni di osservazione, due insegnanti impegnate nella classe di livello A1 si sono avvicinate per segnalarmi la presenza di una persona che si era seduta su una delle sedie libere, solitamente lasciate a disposizione di eventuali nuovi studenti, anche di passaggio, interessati a seguire una prima lezione. Quest'uomo adulto, evidentemente con madrelingua italiana nella sua varietà romana, dopo aver inizialmente simulato difficoltà con la lingua italiana, ha iniziato a disturbare il regolare svolgimento della lezione, creando disagio alla classe e alle insegnanti. Sono quindi intervenuto per spiegare che le lezioni erano dedicate ad apprendenti di lingua italiana e che, considerato il suo livello, la sua presenza non era funzionale allo scopo didattico della classe. Dopo una discussione di alcuni minuti sulla necessità di lasciare il posto libero, l'uomo si è allontanato, utilizzando un linguaggio irrispettoso nei confronti delle insegnanti. Ho approfittato di questa situazione di potenziale disagio per introdurre in modo immediato una riflessione sugli aggettivi relativi al comportamento, come *maleducato*, *educato*, *gentile*, *cortese* e *scortese*, coinvolgendo gli studenti in attività sulla ricerca dell'opposizione tra altri aggettivi connessi al comportamento, stimolando la costruzione di frasi orali e scritte e l'esplorazione del lessico relativo ai tratti caratteriali e promuovendo un'elaborazione linguistica di un'esperienza emotivamente coinvolgente. La lezione si è così ampliata e ha proseguito con il percorso già avviato in lezioni precedenti sull'aspetto fisico, estendendosi in modo naturale al tema del carattere. Questo esempio mostra come un evento imprevisto, potenzialmente problematico, possa essere trasformato in un'occasione didattica efficace, favorendo la distensione emotiva e l'arricchimento lessicale degli apprendenti.

Nel mese di giugno 2021 una circostanza dalla gestione apparentemente critica è stata rappresentata dal passaggio di un topo tra le diverse classi all'aperto, in particolare durante una lezione di livello A2. Osservando l'animale che attraversava il cerchio della classe formato dagli studenti seduti in piazza, ho annotato il comportamento degli studenti: quelli di origine indiana sono rimasti relativamente tranquilli, mentre le madri di origine siriana sorridevano tra loro, mostrando una reazione emotiva più visibile. L'insegnante ha interrotto temporaneamente il suo lavoro, manifestando stupore in un'atmosfera generale di apparente ilarità. Ho deciso dunque di intervenire per trasformare l'accaduto in un'opportunità didattica, avviando una discussione sui concetti di *sporchezza* e *pulizia*. Ho

affermato che la presenza di topi è comune in molte, se non tutte, le città del mondo e ho chiesto agli studenti di raccontare la loro esperienza rispetto alla presenza di topi nei loro paesi di origine. È nato così un confronto culturale sui concetti di igiene e ambiente urbano. Questo momento ha permesso di introdurre nuovo lessico, di comporre frasi relative alle attività domestiche quotidiane e di utilizzare una situazione imprevista per sviluppare competenze linguistiche e interculturali, consolidando l'idea che anche elementi apparentemente estranei alla didattica possano essere trasformati in preziose risorse formative.

In un altro episodio, durante una lezione di livello A1 nel mese di maggio 2022, due cani hanno iniziato ad abbaiare, interrompendo inevitabilmente l'attività didattica. Anche in questo caso ho colto l'occasione per trasformare l'imprevisto in opportunità glottodidattica. Ho proposto esempi sull'uso del verbo *abbaiare* in relazione al presente indicativo dei verbi regolari studiati nelle precedenti lezioni. Successivamente ho avviato un confronto sui suoni onomatopeici associati all'abbaiare e ad alcuni versi degli animali nelle lingue materne degli studenti, confrontando il modo in cui il verso del cane viene rappresentato linguisticamente nei vari idiomi e introducendo alcuni verbi relativi ai versi di altri animali. Questa attività ha consentito di elaborare frasi semplici, arricchire il lessico e consolidare il presente indicativo dei verbi regolari, integrando spunti lessicali, grammaticali e interculturali a partire da un elemento apparentemente disturbante del contesto reale.

Nel mese di maggio 2021, durante una lezione rivolta a una classe di livello A1, ho osservato una dinamica connessa a un'attività di insegnamento delle funzioni comunicative relative al dare e chiedere indicazioni stradali. Mentre l'insegnante stava lavorando sul tema, un conoscente di uno degli studenti di origine marocchina si è avvicinato alla classe per rivolgersi direttamente a quest'ultimo. Preoccupato per possibili interruzioni, mi sono avvicinato per comprendere la natura della conversazione: è emerso che l'amico proponeva allo studente di allontanarsi dal gruppo per andare insieme a chiedere informazioni stradali in giro per la piazza e per le vie adiacenti.

Riconosciuta la potenzialità didattica implicita in tale proposta, ho suggerito all'insegnante di estendere l'attività a tutta la classe. Dopo una fase di simulazione e consolidamento linguistico svolta all'interno della lezione, durante la quale sono state fissate le principali strutture per chiedere e dare indicazioni, gli studenti sono stati invitati a interagire in piccoli gruppi con i passanti e con il personale dei negozi circostanti, chiedendo loro indicazioni reali su come raggiungere determinati luoghi a scelta. Questa esperienza ha evidenziato, ancora una volta, il ruolo determinante del linguistic landscape nel favorire l'apprendimento in contesto: l'ambiente urbano della classe si è configurato non solo come sfondo, ma come spazio interattivo e dinamico in grado di fornire stimoli concreti e immediati. In questo caso, il paesaggio linguistico, inteso nella sua dimensione pragmatica e sociale, ha offerto un'occasione reale di applicazione delle competenze appena acquisite, trasformando un'interazione casuale in un'esperienza formativa centrata sulla comunicazione con la società. L'integrazione tra contesto reale e attività didattica ha permesso di abbassare il filtro affettivo, aumentare la motivazione degli apprendenti e rafforzare la competenza pragmatica e comunicativa degli studenti.

5. RISULTATI E PROPOSTA DI UN MODELLO GLOTTODIDATTICO

L'impostazione metodologica ha considerato i partecipanti non come oggetto, ma come parte attiva del percorso di ricerca, promuovendo una relazione empatica e di prossimità. Tale approccio ha permesso di comprendere in profondità i bisogni, le risorse

e i percorsi di apprendimento di soggetti che, per condizioni sociali, linguistiche o affettive, risultano spesso esclusi dai circuiti formali di istruzione.

La ricerca si è focalizzata sull'osservazione delle dinamiche di apprendimento legate all'interazione con lo spazio urbano, interpretato come risorsa pedagogica diffusa. I dati emersi contribuiscono alla riflessione sull'importanza del linguistic landscape in tutte le sue forme, visive, sonore, digitali e sensoriali, come fattore di contesto in grado di stimolare, rinforzare e prolungare l'esposizione alla lingua oggetto di apprendimento in forme sia intenzionali che incidentali.

Le attività sono state adattate tenendo conto dei diversi livelli di alfabetizzazione degli studenti, secondo il modello dei profili di apprendenti proposto da Borri e collaboratori (2014) e approfondito da Brichese (2019), integrando strategie di differenziazione e approcci a mediazione sociale (Caon, Tonioli, 2016; Tonioli, 2017; Caon 2019). Particolare attenzione è stata riservata alla selezione degli spazi di apprendimento, essendosi ispirati ai criteri emersi nello studio di Tonioli (2019) sui corsi di prossimità: ambienti accessibili, familiari e motivanti, capaci di ridurre il senso di estraneità nei confronti del contesto educativo.

L'ambito generale in cui sono avvenute le sperimentazioni è stato principalmente un ambiente d'apprendimento realizzato ad hoc in una piazza pubblica. Contestualmente il percorso di studio ha visto l'attuazione di un'indagine sulla validità del ruolo aggregativo e di coinvolgimento di uno spazio pubblico di prossimità all'aperto in Italia meridionale, nel quale sono state progettate attività per fornire occasioni d'apprendimento della lingua della società d'accoglienza, di lingue straniere e opportunità di socializzazione e dialogo interculturale tra nativi e stranieri, contribuendo a modificare il paesaggio linguistico. Nel corso di sedici mesi, 228 studenti stranieri hanno partecipato a percorsi di apprendimento dell'italiano. Sono stati raccolti dati anagrafici e linguistici mediante schede individuali contenenti informazioni su nazionalità, lingua madre, altri idiomi conosciuti, tempo di permanenza in Italia, eventuale nascita nel paese ospitante e precedenti esperienze formative. A questi dati è stato affiancato un test di ingresso scritto e orale, con l'obiettivo di valutare il livello di competenza iniziale nella lingua italiana e confrontarlo con le evidenze emerse durante e dopo le attività. Questa fase ha permesso di costruire un quadro complesso e dettagliato dei repertori linguistici individuali e collettivi, utile per interpretare i percorsi di apprendimento e le strategie adottate in relazione al panorama linguistico.

La partecipazione di 168 adulti e 60 minori a un nuovo percorso di apprendimento linguistico in un contesto di prossimità, testimonia la necessità d'organizzazione di ulteriori offerte di formazione linguistica che possano avvicinare le comunità immigrate per favorirne l'inclusione sociale.

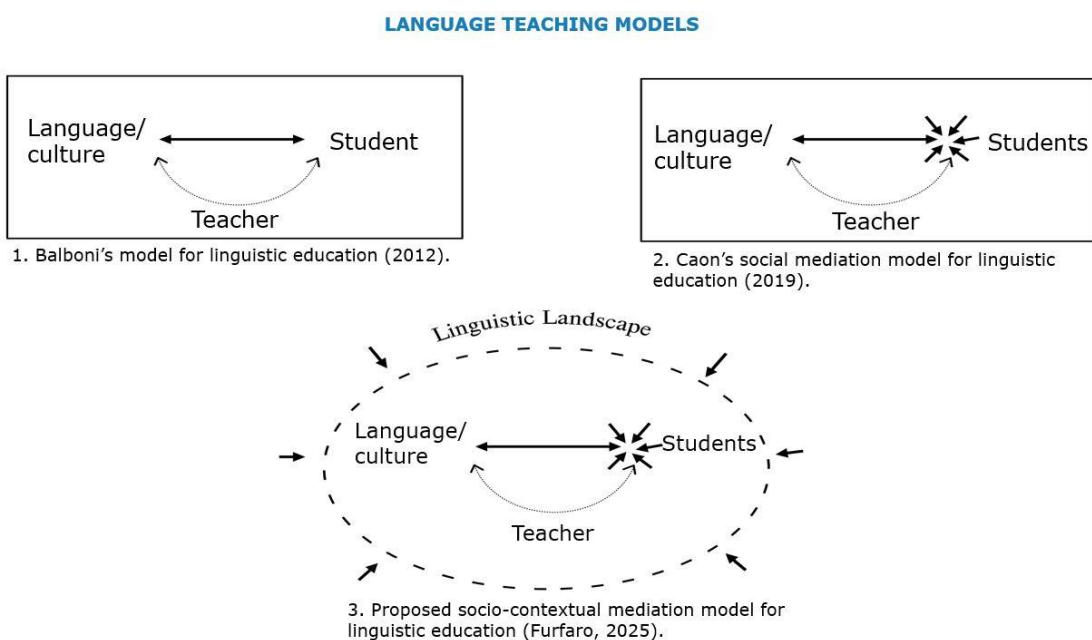
Le attività didattiche, pur strutturate in base ai livelli di alfabetizzazione e ai livelli QCER-VC (Pre-A1, A1, A2), hanno favorito interazioni trasversali tra minori e adulti, spesso appartenenti a culture e lingue differenti, ma accomunati dal medesimo bisogno di apprendimento linguistico. Lo spazio aperto della piazza pubblica si è configurato come luogo formativo informale, inclusivo e visibilmente segnato da elementi del paesaggio linguistico, diventando il teatro di pratiche comunicative spontanee e osservabili. In tal modo, il linguistic landscape ha operato non solo come sfondo, ma come parte integrante dell'esperienza glottodidattica quotidiana, supportando forme di mediazione, attenzione selettiva, contatto visivo-linguistico e stimolo mnemonico che si sono rivelati particolarmente efficaci per l'acquisizione della seconda lingua.

La scuola all'aperto ha offerto spazi e tempi estesi, non separando nettamente l'ambiente dell'aula dal mondo esterno ma immersendosi nella realtà in cui la lingua studiata è parlata, ascoltata, letta e scritta. Panorama linguistico e scuola, interagendo, si sono influenzati reciprocamente: passanti, insegne, segnali, spettatori occasionali, animali,

piante, volantini, architetture, persone alloglotte e libri in diverse lingue sono diventati parte integrante delle lezioni.

In relazione a queste sperimentazioni si propone d'integrare il modello di didattica a mediazione sociale per l'educazione linguistica di Caon (2019), il quale a sua volta propone un'evoluzione del modello di Balboni (2012), con l'aggiunta del panorama linguistico come quinto elemento costitutivo: una risorsa d'apprendimento transculturale, influente in particolare da un punto di vista sociopragmatico nelle relazioni tra lingue/culture, docente, studente e interazione tra studenti.

Figura 8. Modelli didattici per l'educazione linguistica



Il docente, a partire dal modello di Balboni, ha come compito principale quello di favorire la creazione di una relazione significativa tra lingua e studente, e con Caon tra studente e studenti. È emblematico che i due modelli proposti da Caon e Balboni siano delimitati da un rettangolo, che potrebbe ricordare l'aula di studio tradizionale, non solo generalmente di forma rettangolare, ma anche rigorosamente chiusa. Nel modello didattico a mediazione socio-contestuale proposto, il cerchio esterno è tratteggiato a sottolineare la permeabilità dell'aula. L'insegnante, in un contesto didattico immerso in un paesaggio linguistico urbano come una piazza pubblica, dovrebbe considerare non solo il margine di imprevedibilità delle lezioni legato alla conformazione e alle caratteristiche della classe, ma dovrebbe anche impiegare in modo efficace gli elementi del paesaggio nella lezione e tenere presente che il linguistic landscape potrebbe essere introdotto o introdursi nella classe in diverse occasioni nel corso dell'attività didattica. Pertanto dovrebbe valorizzare gli aspetti prevedibili e statici del panorama linguistico ma essere anche pronto e competente per utilizzare nel migliore dei modi le caratteristiche dinamiche e imprevedibili del paesaggio linguistico, paralinguistico ed extralinguistico intorno alla classe. Cogliendo gli aspetti dinamici del linguistic landscape, utilizzando l'imprevisto, si possono creare le condizioni per generare emozioni positive tra gli studenti, elementi chiave per il consolidamento dei contenuti nella memoria a medio e lungo termine e per l'apprendimento significativo in relazione ai fondamenti

neuropsicologici dell'apprendimento (Balboni, 2008; Daloiso, 2009). In queste circostanze, gli apprendenti possono percepire che ciò che stanno imparando in quel momento non era previsto ex ante dal docente, il quale tuttavia sarebbe in grado di dimostrare la capacità di valutare, cogliere e utilizzare quegli elementi nuovi che talvolta prepotentemente e inevitabilmente entrano nella lezione in un contesto urbano all'aperto.

Nel corso delle sperimentazioni svolte nella scuola all'aperto, gli effetti dell'aggregazione e del lavoro di squadra tra attori, fruitori e osservatori hanno contribuito a generare ruoli fluidi dei docenti e dei discenti, basati sull'interscambio. Tre studentesse di italiano della scuola all'aperto particolarmente meritevoli, dopo un breve periodo di formazione hanno iniziato a svolgere corsi di lingua araba, russa e portoghese. Sei docenti di italiano volontarie della scuola hanno seguito questi corsi, dichiarando che frequentare un corso di lingua straniera sarebbe stato utile per loro anche per comprendere meglio le difficoltà rilevate dai propri allievi in fase di apprendimento linguistico. Anche la proposta di attività extradidattiche, volte pur sempre a favorire l'apprendimento linguistico, non comportano un'uscita dall'aula, perché il contesto di apprendimento è già all'esterno dell'aula intesa nel senso classico del termine. Tali attività assicurano dunque continuità del contesto di apprendimento, che varia ma mantiene la sua caratteristica di luogo permeabile e ricco di stimoli linguistici e culturali. Nel momento in cui si svolgono attività didattiche nell'ambito di un paesaggio linguistico pubblico, è possibile che quest'ultimo si modifichi nello stesso momento in cui contribuisce a trasformare le conoscenze della classe. Le attività della scuola all'aperto hanno contribuito a modificare in maniera significativa il paesaggio linguistico: temporaneamente con le lezioni quotidiane, le attività extrascolastiche e con la presenza del BiblioHUB; in maniera più costante nel tempo con l'installazione della piccola biblioteca all'aperto, una vera e propria biblioteca della scuola e un punto di scambio di testi scritti e un luogo d'incontro per la cittadinanza. Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la presenza della piccola biblioteca all'aperto. Nelle aule tradizionali, la biblioteca, se presente, è solitamente collocata in spazi separati e accessibili in momenti specifici. Nell'esperienza della scuola all'aperto, invece, la biblioteca è diventata parte integrante dell'ambiente di apprendimento quotidiano. Questa modalità ha ricordato un'esperienza personale vissuta in un liceo classico, dove, durante un periodo di ristrutturazione, le lezioni per una classe si erano svolte nella biblioteca scolastica. In quel contesto gli studenti, avendo accesso libero ai libri a scaffale aperto, interagivano spontaneamente con i testi, consultandoli, discutendone tra loro e integrando i materiali disponibili nei momenti di studio, anche in modo creativo. Analogamente, nella piazza, la piccola biblioteca ha favorito un'interazione continua degli apprendenti italiani e stranieri con i libri: dizionari di lingua italiana, testi didattici, fumetti, guide turistiche, atlanti e libri nelle lingue materne degli studenti, portati talvolta dagli stessi partecipanti ma anche da cittadini stranieri che svolgevano attività lavorative nei pressi della piazza. Questa pratica ha arricchito il paesaggio linguistico, creando un contesto dinamico dove materiali plurilingui e supporti didattici erano a disposizione durante le attività, contribuendo alla promozione della lettura e alla valorizzazione delle competenze linguistiche e dei relativi repertori.

Il modello glottodidattico a mediazione socio-contestuale potrebbe inoltre incentivare l'avvicinamento, tramite punti di convergenza, tra linguistica acquisizionale e glottodidattica. Dal momento che le attività di apprendimento linguistico si sono svolte in immersione nel paesaggio linguistico della realtà sociale, si favorirebbe la penetrazione di situazioni caratteristiche dei contesti di acquisizione naturale di una seconda lingua all'interno di un contesto strutturato di apprendimento caratteristico dell'aula con l'insegnante. Questo approccio permetterebbe di coniugare aspetti spontanei dell'acquisizione con aspetti guidati dell'insegnamento, in un continuum tra ambiente scolastico e ambiente urbano. Non si verificherebbe, dunque, una netta separazione tra

l'aula chiusa e la spontaneità della lingua viva all'esterno dell'aula, ma piuttosto una loro integrazione dinamica, capace di rendere l'esperienza linguistica e formativa più autentica, motivante e significativa per gli apprendenti. In un'ottica di avvicinamento di più linguaggi in un contesto reale, si realizzerebbe un'amplificazione cognitiva ed esperienziale dei percorsi di apprendimento linguistico mediante le opportunità di accesso a un più ampio repertorio semiotico, conoscitivo e di sperimentazione immediata in contesto.

6. CONCLUSIONI

L'integrazione del panorama linguistico nelle pratiche didattiche dell'italiano L2 si può configurare come una strategia educativa capace di valorizzare l'interazione tra lingua, spazio e contesto sociale. In particolare, l'impiego dell'ambiente urbano, come nel caso della piazza pubblica, per attività di insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, consente di trasformare lo spazio quotidiano in un laboratorio linguistico e interculturale, in cui gli apprendenti sono chiamati a osservare, interpretare e rielaborare i messaggi linguistici, paralinguistici ed extralinguistici che abitano il loro paesaggio sensoriale ed emozionale. L'apprendimento si realizza così attraverso il contatto diretto con la realtà, stimolando non solo le competenze linguistiche ma anche la consapevolezza pragmatica, critica e metalinguistica. I resoconti delle attività didattiche proposte si fondano sull'idea che l'imprevisto, il non pianificato, l'effimero, elementi tipici degli spazi pubblici, non costituiscano ostacoli, ma al contrario risorse preziose per attivare un apprendimento e riflessioni motivanti. Il coinvolgimento attivo degli studenti nella documentazione e nell'interpretazione del paesaggio linguistico favorisce inoltre un ruolo più partecipativo, cooperativo e creativo, in linea con le più recenti prospettive di didattica situata e plurilingue. In una società interconnessa, l'educazione linguistica non può prescindere dal dialogo con lo spazio urbano e dalla valorizzazione delle risorse semiotiche disponibili nel territorio. La proposta qui presentata, pur nella sua semplicità operativa, intende offrire un modello replicabile, flessibile e graduabile, capace di coniugare obiettivi linguistici, riflessione interculturale e cittadinanza attiva. In questa prospettiva, il paesaggio linguistico non è più solo oggetto di osservazione, ma diventa ambiente di apprendimento, strumento di inclusione e voce della realtà che ci circonda.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambrosini M. (2011), *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.
Ambrosini M. (2018), *Irregular immigration in Southern Europe. Actors, dynamics and governance*, Palgrave Macmillan, London.
Ambrosini M., Caneva E. (2009), "Le seconde generazioni. Nodi critici e nuove forme di integrazione", in *Sociologia e politiche sociali*, 12, 1, pp. 25-46.
Ambrosini M., Panichella N. (2016), "Immigrazione, occupazione e crisi economica in Italia", in *Quaderni di Sociologia*, 72, pp. 115-134.
Androulakis G., Mastorodimou E., van Boeschoten R. (2016), "Using qualitative methods for the analysis of adult immigrants' L2 needs: Findings from a research project in greece focusing on school-parents communication", in *Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language*, 1, 1, pp. 1-19.

- Aoyama K., Guion S. G., Flege J. E., Yamada T., Yamada R. A. (2008), "The first years in an L2 speaking environment: A comparison of Japanese children and adults learning American English", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 1, pp. 61-90.
- Artar P. (2017), *The role of translation in foreign-language teaching*, Doctoral dissertation, Universitat Rovira I Virgili.
- Backhaus P. (2015), *Attention, please! A linguistic soundscape/landscape analysis of ELF information provision in public transport in Tokyo*, in Vettorel P. (ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 177-199.
- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- Balboni P. E. (2015), "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", in *ELLE*, 4, 1, pp. 1-20.
- Barillà S., Martinelli F., Sarlo A. (2020), "Explaining the enduring deficit of public ECEC services in the south of Italy: The case of Reggio di Calabria", in *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40, 7/8, pp. 713-731.
- Belma H., Peyton J. K., Young-Scholten M. (2018), "Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak", in *Critical Multilingualism Studies*, 6, 1, pp. 155-183.
- Bennett M. J. (2015), *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertani M., Di Nicola P. (a cura di) (2009), *Sfide transculturali e seconde generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Berry J. W. (1997), "Immigration, acculturation, and adaptation", in *Applied Psychology*, 46, 1, pp. 5-34.
- Bolognesi I. (2016), "Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione", in *Rivista italiana di educazione familiare*, 11, 2, pp. 81-93.
- Bondi C. (2019), "Doors Open, Doors Closed: Toronto's Little Free Libraries", in *The ijJournal: Student Journal of the University of Toronto's Faculty of Information*, 5, 1, pp. 107-124.
- Bonvino E. (2020), "Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti", in Serena E., Bernhard G., Gallerani I., Visser J. (a cura di), *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 4-15: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15047>.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Brichese A. 2018, "Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta", in *ELLE*, 7, pp. 7-24.
- Brichese A., Caon F. (a cura di) (2019), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Brichese A., Tonioli V. (a cura di) (2017), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore. Natura e competenze*, Marsilio, Venezia.
- Bruner J. (1996), *The Culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (MA)-London.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- Caon F. (a cura di) (2017), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate: teorie di riferimento e quadro metodologico*, Bonacci, Torino.

- Caon F. (2019), “Dalla parte del docente: didattica dell’italiano L2 a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati”, in Brichese A., Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 33-45.
- Caon F., Tonioli V. (2016), “La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa”, in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 137-154.
- Cenoz J., Gorter D. (2024), “El paisaje lingüístico en contextos educativos”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 96, 1, pp. 13-29.
- Checa F., Caruso F., Corrado A. (2018), “Territorios en transición. Migraciones y agricultura en el Sur de Europa. Los casos de Almería (España) y Sibari (Italia)”, in *Cuadernos Geográficos*, Universidad de Granada, 57, 3, pp. 313-337.
- Chini M. (2009), “Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 185-202:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15047>.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Chu C. M. (1999), “Immigrant children mediators (ICM): Bridging the literacy gap in immigrant communities”, in *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 5, 1, pp. 85-94.
- Clemente M. R. (2020), *Paisagem linguística na cidade: orientações e propostas educativas interdisciplinares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação, Lisboa.
- Cognigni E. (2021), *Educare alla diversità linguistica e culturale. Per una scuola inclusiva e plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.
- Colucci M., Gallo S. (a cura di) (2014), *L’arte di spostarsi. Rapporto 2014 sulle migrazioni interne in Italia*, Donzelli, Roma.
- Consiglio d’Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *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/15120/13999>.
- Coppola D., Moretti R. (2018), “Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 397-412.
- Corona R., Stevens L. F., Halfond R. W., Shaer C. M., Reid-Quiñones K., Gonzalez T. (2012), “A qualitative analysis of what latino parents and adolescents think and feel about language brokering”, in *Journal of Child and Family Studies*, 21, 5, pp. 788-798.
- Creswell J. W. (2014), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Cummins J. (1981a), *Bilingualism and minority-language children*, Language and Literacy Series, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Cummins J. (1981b), “The role of primary language development in promoting success for language minority students”, in Cummins J., Krashen S., Legarreta-Marcaida D., Terrell T. D. (eds.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework*, California State University Press, Los Angeles.
- Daloiso P. (2009), *Neuropsicologia e didattica delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, UTET, Torino.

- D'Agostino M. (2017), "Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro", in *Bollettino - Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 28, pp. 35-58.
- Deardorff D. K. (2011), "Assessing intercultural competence", in *New Directions for Institutional Research*, 149, pp. 65-79.
- Deardorff D. K. (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", in *Journal of Studies in International Education*, 10, 3, pp. 241-266.
- Deiana I., Spina S. (2020), "Breve storia della classe di concorso A23 - lingua italiana per discenti di lingua straniera", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 1-19:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14969>.
- Deiana I. (2024). "L'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica", in *Italiano a scuola*, 6, pp. 149-188.
- De Mauro T. (2011), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Wilde J., Verhoeven L., Tondeur J., Van Praet E. (2021), "Go in practice: Linguistic landscape and outdoor learning", in Krompák E., Fernández-Mallat V., Meyer S. (eds.), *Linguistic landscapes and educational spaces*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 120-138.
- Diadòri P. (2012), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Di Fraia G., Risi E. (2019), *Empiria. Metodi e tecniche della ricerca sociale*, Hoepli, Milano.
- Duff P. A. (2019), "Social dimensions and processes in second language acquisition: multilingual socialization in transnational contexts", in *The Modern Language Journal*, 103, 51, pp. 6-22.
- Durán P. (2003), "Children as mediators for the second language learning of their migrant parents", in *Language and Education*, 17, 5, pp. 311-331.
- Epstein J. L. (2013), "Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships", in *Teaching Education*, 24, 2, pp. 115-118.
- Esterberg K. G. (2002), *Qualitative Methods in Social Research*, McGraw-Hill, New York.
- Favaro G. (2013), "Parole d'integrazione. L'italiano per dire e per imparare", in Favaro G. (a cura di), *L'italiano di prossimità; Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Centro COME, Milano, pp. 12-26.
- Flege J., Liu S. (2001), "The effect of experience on adults' acquisition of a second language", in *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 4, pp. 527-552.
- Fuligni A. J. (1997), "The academic achievement of adolescents from immigrant families: the role of family background attitudes and behavior", in *Child Development*, 67, 2, pp. 351-363.
- Furco A., Billig S. H. (eds.) (2002), *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Furfaro G. (2023), "Una prospettiva intergenerazionale nella didattica dell'italiano a cittadini di provenienza migratoria", in *Carte di viaggio: studi di lingua e letteratura italiana*, 16, pp. 99-126.
- Gelosi C. (2014), *Una città per tutti. Partecipazione, accessibilità, relazioni nella dimensione urbana*, FrancoAngeli, Milano.
- Gelosi C. (2016), *Patrimoni di diversità. Culture, identità, comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Hernández-Martín L., Skrandies P. (2021), "Taking the foreign out of the language teaching: opening up the classroom to multilingual city", in Malinowski D., Maxim

- H. H., Dubreil S. (eds.), *Language in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space*, Springer International Publishing, Cham, pp. 293-325.
- Hickey T. (1999), “Parents and early immersion: reciprocity between home and immersion pre-school”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2, 2, pp. 94-113.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1994), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, trad. it., Erickson, Trento.
- Kramsch C. (2000), “Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages”, in *The Modern Language Journal*, 84, 3, pp. 311-326.
- Kitis E., Milani T. (2015) “The performativity of the body: Turbulent spaces in Greece”, in *Linguistic Landscape*, 1, 3, John Benjamins, Amsterdam, pp. 268-290.
- Kostogriz A. (2004), *Rethinking the spatiality of literacy practices in multicultural conditions*, Melbourne, Deakin University.
- Lahaie C. (2008), “School readiness of children of immigrants: Does parental involvement play a role?”, in *Social Science Quarterly*, 89, 3, pp. 684-705.
- Landry R., Bourhis R. Y. (1997), “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study”, in *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 1, pp. 23-49.
- Lenneberg E. H. (1967), “The biological foundations of language”, in *Hospital Practice*, 2, 12, pp. 59-67.
- Lou J. J. (2016), *The linguistic landscape of Chinatown: A sociolinguistic ethnography*, Multilingual Matters, Bristol.
- Lozano C., Jiménez-Caicedo J., Abraham L. B. (2021), “Linguistic landscape projects in language teaching: Opportunities for critical language learning beyond the classroom”, in Malinowski D., Maxim H. H., Dubreil S. (eds.), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space*, Springer, Cham, pp. 137-161.
- Luykx A. (2005), “Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift”, in *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, University of Miami, Miami.
- Malinowski D., Maxim H. H., Dubreil S. (eds.) (2021), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space*, Springer, Cham.
- McGowan T. M. (2010), *The Kamishibai classroom: Engaging multiple literacies through the art of Paper Theater*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara (CA).
- McIntosh M. K. (2013), *Exploring a prefigurative culture in the immigrant family: A look at the sociolinguistic impact of children on the immigrant parent*, EdD dissertation thesis, West Virginia University.
- McNamara T., Shohamy E. (2008), “Language tests and human rights”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 18, 1, pp. 89-95.
- Mead M. (1970), *Culture and commitment. A study of the generation gap*, The Bodley Head, London.
- Miceli S. (2016), “La capacità di aspirare. Immagini di futuro di figli e figlie di migranti a Reggio Calabria”, in *Cambio. Rivista Sulle Trasformazioni Sociali*, 4, 8, pp. 141-154.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Minuz F. (2019), “L'apprendente analfabeta: una definizione internazionale”, in A. Brichese, F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 33-45.
- Mirici I. H., Galleano R., Torres K. (2013), “Immigrant parent vs. immigrant children: attitudes toward language learning in the US”, in *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 7, 2, pp. 137-146.

- Ministero dell’Istruzione, Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’Intercultura (2020), *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, in:
https://www.ditals.com/wp-content/uploads/2020/11/e_la_lingua_che_ci_fa_uguali_miur.pdf.
- Ministero dell’Istruzione, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*:
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*:
https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2016), *Tabella A, Nuove classi di concorso: denominazione, titoli di accesso, insegnamenti relativi*, supplemento ordinario num. 5/1 alla *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, 43.
- Morrice L., Tip K., Collyer M., Brown R. (2019), “You can’t have a good integration when you don’t have a good communication: English-language learning among resettled refugees in England”, in *Journal of Refugee Studies*, 34, 1, pp. 681-699.
- Moro M. R. (2005), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggi di transcultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Moscato M. T. (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Oberg K. (1960), “Cultural shock: adjustment to new cultural environments”, in *Practical Anthropology*, VII, 4, pp. 177-182.
- Pavlenko A. (2004), “Stop doing that, ia komu skazala!: language choice and emotions in parent-child communication”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 2-3, pp. 179-203.
- Pena C., Everett P. A., Quintero J. M. (2018), “Immigrant adult education: a literature review”, in *Adult Education Research Conference*:
<https://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/21/>.
- Pena-Diaz C. (2019), “Child language brokering: Challenges in Spanish intercultural education”, in *Intercultural Education*, 30, 4, pp. 368-382.
- Pennycook A., Otsuji E. (2015), *Metrolingualism: Language in the city*, Routledge, London-New York.
- Pielke M. (2019), *Language learning outside the classroom: evaluating the efficacy of instructional repair techniques in one-on-one tutoring sessions between university students and immigrant employees*, Doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder.
- Prada J. (2024), “Sensescapes in multilingual environments: a case study of a moroccan marketplace”, in Krompák E., Fernández-Mallat V., Meyer S. (eds.), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 47-68.
- Purdie N., Oliver R. (1999), “Language learning strategies used by bilingual school-aged children”, in *System*, 27, 3, pp. 375-388.
- Pütz M., Mundt N. F. (eds.) (2018), *Expanding the linguistic landscape: linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*, Multilingual Matters, Bristol.
- Sani S. (2021), “Le conseguenze economiche, sociali e scolastiche della pandemia da Coronavirus per le famiglie immigrate e per i loro figli”, in *Education Sciences & Society*, 22, 1, pp. 56-73.
- Santagati M. (2016), “Interculturalism, education and society: Education policies for immigrant students in Italy”, in *Australia and New Zealand Journal of European Studies*, 8, 2, pp. 6-20.

- Santisteban D. A., Mitrani V. B. (2003), "The influence of acculturation processes on the family", in *American Psychological Association*, pp. 121-135.
- Sarlo A. (2015), "L'emigrazione nella Calabria dall'economia fragile", in Balbo M. (a cura di), *Migrazioni e piccoli comuni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 46-76.
- Schiedi A. (2017), "Per una pedagogia dell'armonia: oltre l'aut-aut accoglienza/diffidenza", in *Tra accoglienza e diffidenza. Problemi delle migrazioni nell'età della globalizzazione*, Rivista della Scuola di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli Studi di Bergamo, 5, 22, pp. 18-29:
<https://cqiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/315>.
- Scarvaglieri C., Redder A., Pappenham R., Brehmer B. (2013), "Capturing diversity: Linguistic land-and soundscaping", in Sebba M. H., Mahootian S., Jonsson C. (eds.), *Linguistic superdiversity in urban areas: research approaches*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, pp. 45-74.
- Schneider J. (1998), *Italy's "southern question": orientalism in one country*, Routledge, London-New York.
- Schofield T. J., Parke R. D., Kim Y., Coltrane S. (2008), "Bridging the acculturation gap: Parent-child relationship quality as a moderator in Mexican American families", in *Developmental Psychology*, 44, 4, pp. 1190-1194.
- Schouten A. (2009), "The critical period hypothesis: support, challenge, and reconceptualization", in *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 9, 1, Teachers College, Columbia University:
<https://journals.library.columbia.edu/index.php/SALT/article/view/1462>.
- Schwartz M. (2013), "Immigrant parents' and teachers' views on bilingual preschool language policy", in *Language and Education*, 27, 1, pp. 22-43.
- Shohamy E., Gorter D. (eds.) (2009), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, Routledge, New York.
- Souto-Manning M. (2007), "Immigrant families and children (re)develop identities in a new context", in *Early Childhood Education Journal*, 34, 6, pp. 399-405.
- Tognolini B., Orecchia G. (2014), *Il ghiribizzo*, Motta Junior, Milano.
- Tonioli V. (2019), *Didattica dell'italiano L2 ad adulti analfabeti o bassamente scolarizzati in corsi di prossimità*, in Brichese A., Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 229-234.
- Tse L. (2001), *Why don't they learn English? Separating fact from fallacy in the US language debate*, Teachers College Press, New York.
- Turuk M. C. (2008), "The relevance and implications of Vygotsky sociocultural theory in the 2nd language classroom", in *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, Newcastle University, Newcastle, 5, pp. 244-262.
- UNESCO, Institute for Statistics (2017), *Literacy rates continue to rise from one generation to the next*, 45.
- UNESCO (2019), *Strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*, General Conference, 40th Session, Paris.
- United Nations Secretary-General (2020), *Literacy for life, work, lifelong learning and education for democracy: report of the Secretary-General*, United Nations:
<https://digitallibrary.un.org/record/3877001?v=pdf>.
- Verdicchio P. (1997), "The preclusion of postcolonial discourse in Southern Italy", in Allen B., Russo M. (eds.), *Revisioning Italy: national identity and global culture*, University of Minnesota Press, Minneapolis-London, pp. 191-212.
- Wihtol De Wenden C. (2004), "Giovani di seconda generazione. Il caso francese", in Ambrosini A., Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni Giovanni Agnelli, Torino, pp. 107-128.

- Wodak R., Boukala S. (2015), “(Supra)national identity and language: rethinking national and european migration policies and the linguistic integration of migrants”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 253-273.
- Ying X. (2017), “Literature review on critical period hypothesis”, in *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 5, 5, pp. 44-48.
- Zincone G., Caponio T. (2005), *Immigrant and Immigration Policy-Making: The Case of Italy*, IMISCOE Working Papers, Amsterdam.

