

# Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta

## Alfabetizzare in lingua seconda

Annalisa Brichese  
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

**Abstract** This study provides a report of the UNESCO documents and the profiles of illiterate or low-educated students in the mother tongue, as defined in international and national studies. We propose a reflection on the concept of student-centered teaching, in which the learning of oral and written skills are closely related. Literacy, then, would no longer be defined as just the teaching of reading and writing in the second language; but rather as an evolving process based both on formal and informal learning and on experiences, derived from interaction and participation in life and new social realities.

**Sommario** 1 L'analfabetismo secondo i rapporti UNESCO. – 2 Profili degli studenti adulti analfabeti e bassamente scolarizzati. – 3 La didattica dell'italiano L2 centrata sullo studente. – 4 Lo sviluppo delle abilità orali e scritte. – 4.1 Lo sviluppo delle abilità orali. – 4.2 Imparare a leggere e a scrivere in lingua seconda. – 5 Conclusioni.

**Keywords** Illiterate. Low-educated. Literacy. Second language. Oral and written skills.

## 1 L'analfabetismo secondo i rapporti UNESCO

Secondo gli ultimi dati UIS dell'Istituto per la Statistica UNESCO (2017a), sebbene l'alfabetizzazione sia stata in cima alla lista degli obiettivi di sviluppo prioritari negli ultimi decenni, 750 milioni di adulti nel mondo (due terzi dei quali sono donne) mancano ancora delle capacità di lettura e scrittura di base nella propria lingua madre.

Nonostante il tasso di alfabetizzazione globale degli adulti nel 2016 sia arrivato all'86%, mentre il tasso di alfabetizzazione giovanile abbia toccato il 91%, la maggior parte dei Paesi coinvolti nello studio ha comunque mancato l'obiettivo di «Educazione per Tutti» (EFA) di ridurre i tassi di analfabetismo degli adulti del 50% tra il 2000 e il 2015. A livello globale si stima infatti che i tassi di alfabetizzazione degli adulti e dei giovani siano cresciuti solo di 4% anziché del 50% come era stato ipotizzato (UNESCO 2017a).

Sempre secondo i dati raccolti e analizzati da UIS, l'Asia meridionale ospita quasi la metà (49%) della popolazione analfabeta globale. Le stime, inoltre, evidenziano che il 27% di tutti gli adulti analfabeti si concentra

nell’Africa subsahariana, il 10% nell’Asia orientale e sud-orientale, il 9% nell’Africa settentrionale e nell’Asia occidentale e circa il 4% nell’America latina e nei Caraibi. Meno del 2% della popolazione globale analfabeta vive nelle restanti regioni dell’Asia centrale, Europa e Nord America e Oceania.

I tassi di alfabetismo più bassi, inferiori al 50%, si osservano nell’Africa subsahariana e nell’Asia meridionale, soprattutto in alcuni Paesi come Afghanistan, Iraq, Benin, Burkina Faso, Repubblica centrafricana, Ciad, Comore, Costa d’Avorio, Etiopia, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haiti, Liberia, Mali, Mauritania, Niger, Senegal, Sierra Leone e Sud Sudan.

I dati sono più rincuoranti rispetto all’alfabetizzazione giovanile di età compresa tra i 15 e i 24 anni perché sono generalmente più alti dei tassi di alfabetizzazione degli adulti. Essi mostrano un notevole miglioramento tra i giovani in termini di capacità di lettura e scrittura e una costante riduzione delle differenze di genere. Cinquant’anni fa, quasi un quarto dei giovani mancava di competenze di alfabetizzazione di base rispetto al dato del 10% nel 2016.

Ciò riflette, in generale, un maggiore accesso alla scolarizzazione tra le giovani generazioni anche se i tassi di alfabetizzazione giovanile rimangono bassi in molti Paesi dell’Africa subsahariana a causa del difficile accesso alla scuola, dell’abbandono scolastico o della scarsa qualità dell’istruzione.

I dati raccolti dall’UNESCO mostrano come l’analfabetismo sia in generale diminuzione a livello globale, ma come permangano quote ancora elevate di analfabetismo in alcune aree geografiche, in cui la povertà, le difficoltà climatiche, i conflitti armati spingono le popolazioni ad abbandonare i territori e migrare.

In uno studio del 2010, Bigelow e Schwarz individuano le principali ragioni per le quali questi studenti non hanno ricevuto un’adeguata istruzione formale. In particolare, identificano fra le cause:

1. l’instabilità politica, le guerre civili, i genocidi e la fame che causano la chiusura delle scuole, il dislocamento interno della popolazione, la migrazione forzata. Nei campi profughi, l’istruzione è spesso impossibile o continuamente interrotta;
2. la povertà che impedisce ai bambini di frequentare la scuola perché le famiglie non possono permettersi libri, vestiti o necessitano che i figli lavorino e aiutino la famiglia;
3. l’appartenenza ad un gruppo emarginato all’interno del proprio Paese, privato delle opportunità di istruzione a causa dell’oppressione etnica.
4. i disastri naturali che possono sconvolgere una comunità al punto da dover mantenere chiuse le scuole e costringere le persone a spostarsi, interrompendo così le opportunità educative per lungo tempo.

Sono pertanto necessari ulteriori sforzi per raggiungere il nuovo obiettivo di alfabetizzazione che vede, entro il 2030, la volontà di assicurare a tutti i giovani e ad una parte considerevole di adulti, uomini e donne,

di raggiungere le competenze minime legate all'acquisizione della letto-scrittura e della numeracy.

Minuz e Borri (2016, 220) affermano che:

Firstly, the growth of the migrant population - nowadays representing 8,2% of the Italian population - has diversified the educational needs, including language needs, according to the different biographies, projects, individual paths of access to the host society, actual living situations, cultural and linguistic backgrounds. Secondly, the recent influx of asylum seekers and refugees requires a fast adaptation of the language provision to new teaching environments, such as short courses - due to the mobility of the asylum seekers/refugees population -, focused on the first linguistic support, and meanwhile preparing the refugees for further vocational training and job search.

Per quanto concerne la realtà italiana, gli apprendenti immigrati e rifugiati che seguono corsi di lingua italiana hanno modificato l'assetto delle classi di apprendimento (ad esempio nei CPIA, SPRAR e CAS) poiché si tratta di apprendenti prevalentemente uomini, con nulli o scarsi contatti con la lingua scritta e provenienti da aree rurali o di conflitto (Minuz, Borri 2017).

Questi studenti hanno ricevuto un'educazione formale in L1 inferiore ai 7 anni di scuola, alcuni non sono stati alfabetizzati in L1 (circa il 10%) o non hanno completato il primo ciclo di scuole (20%).

Il quadro ci permette di fare alcune considerazioni rispetto all'apprendimento della lingua seconda per studenti che hanno ricevuto scarsa o nulla scolarizzazione in lingua madre. Afferma infatti Bertolotto (2003, 693) che:

lo stesso concetto di 'alfabetizzazione' in una L2 ha tratti di ambiguità terminologica: l'alfabetizzazione avviene infatti, di norma, nella lingua che si parla e le abitudini linguistiche dell'orale confluiscono nell'agevolare l'apprendimento dello scritto. Alfabetizzare in una L2 significa invece mettere in contatto chi impara con il codice scritto di una lingua poco (o per nulla) conosciuta i cui segni e ciò che vanno a comporre sono estranei.

## 2 Profili degli studenti adulti analfabeti e bassamente scolarizzati

Il progetto del Consiglio d'Europa *Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti* (ILMA) ha come obiettivo quello di offrire supporto per facilitare l'integrazione dei migranti all'interno della società civile.

I migranti adulti sono un gruppo eterogeneo in cui possono essere identificati diversi profili di alfabetizzazione che tengano conto del loro background educativo e formativo.

In questo studio si propongono quattro gruppi principali di studenti migranti, indicati con le lettere A, B, C, D, con lo scopo di aiutare istituzioni e insegnanti a fornire corsi orientati ai bisogni dello studente analfabeta o bassamente scolarizzato in lingua madre.

Gli studenti di tutti e quattro i gruppi sono spesso in grado di partecipare pienamente alla vita sociale del proprio Paese o del Paese ospitante quindi le definizioni che seguono sono intese a facilitare il loro accesso all'istruzione e a ridurre il rischio di esclusione, sulla base alle esigenze evidenziate dall'UNESCO per questi target specifici.

Le caratteristiche di ciascun gruppo possono essere sintetizzate come segue:

- Gruppo A. Adulti che non hanno ricevuto un'educazione nel Paese d'origine, la cui lingua madre generalmente non è scritta o non è il mezzo di istruzione. Gli individui di questo gruppo potrebbero non aver sviluppato alcuna nozione di scrittura intesa come sistema semiotico, quindi potrebbe essere difficile per loro capire come una parola e un testo scritti siano portatori di significato. I membri di questo gruppo sono definiti studenti pre-alfabeti e, per le caratteristiche specifiche evidenziate, sono le persone più vulnerabili.
- Gruppo B. Adulti che non hanno mai imparato a leggere o scrivere nella loro lingua madre possono essere descritti come analfabeti totali o strumentali poiché non hanno avuto alcuna istruzione formale. I programmi linguistici per questa tipologia di studenti dovrebbero avere, quindi, i seguenti obiettivi interconnessi all'acquisizione linguistica:
  1. obiettivi tecnici, relativi all'alfabetizzazione strumentale;
  2. obiettivi linguistico-comunicativi, relativi all'alfabetizzazione funzionale;
  3. obiettivi *learning-to-learn* relativi alle abilità di studio e la consapevolezza del processo di apprendimento.

All'interno di questo gruppo, ulteriori distinzioni devono essere fatte sulla base del sistema di scrittura della L1 dei migranti e della distanza tipologica tra L1 e la lingua della comunità ospitante. È quindi utile distinguere tra:

1. migranti che parlano una lingua non alfabetica. Si pensi, ad esempio, alla scrittura cinese: in questo sistema di scrittura le unità grafiche, i caratteri, non rappresentano suoni ma significati. Peculiarità del sistema di scrittura cinese è dunque la fusione in un unico segno di tre unità (grafica, di significato, di suono) e la corrispondenza che di conseguenza in esso esiste tra carattere, morfema e sillaba. Pur essendo i caratteri cinesi associati a sillabe, questa scrittura non si può definire sillabica perché la corrispondenza carattere-sillaba non è biunivoca (Abbiati 2008);
2. migranti che parlano una lingua sillabica o alfabetica di un sistema non latino. Si pensi, ad esempio, all'arabo che, rispetto

alle lingue dell'Europa occidentale, distingue tra vocali lunghe e brevi, che non sono scritte e la cui direzione di scrittura è da destra a sinistra.

Anche il tipo e la frequenza di contatti che i migranti hanno con la lingua del Paese ospitante (solo mediata, rara, frequente, giornaliera) e i domini in cui questi contatti si verificano (privato, pubblico, professionale, educativo) sono variabili fondamentali per predisporre una suddivisione che tenga conto sia dei livelli linguistici sia dei profili degli studenti e per programmare sillabi e curricoli che rispondano ai loro bisogni (Minuz, Borri, Rocca 2016).

- Gruppo C. Adulti che hanno avuto una scolarizzazione limitata nella loro lingua madre, in generale meno di 5 anni, possono essere descritti come semi-alfabeti. Questi studenti, quindi, non sono più in grado di leggere e scrivere nella maggior parte delle situazioni quotidiane perché hanno avuto una scolarizzazione insufficiente e non possono partecipare a tutte quelle attività in cui le competenze di lettura e scrittura sono richieste. Questa tipologia di studenti è definita anche bassamente scolarizzata o analfabeta funzionale.

È anche possibile includere un'altra tipologia di apprendenti adulti in questo gruppo ovvero migranti che hanno parzialmente perso le loro capacità di alfabetizzazione per mancanza di d'uso o formazione e sono quindi in uno stato di analfabetismo secondario o di ritorno.

Questo gruppo, identificato come semi-alfabeta include, quindi, gli analfabeti funzionali e gli analfabeti di ritorno.

L'alfabetizzazione deve rispondere ai bisogni di una vasta gamma di tipologie indentificate sia sulla base del livello di alfabetizzazione in lingua madre, sia rispetto il sistema di scrittura e lettura in cui questi studenti possono aver acquisito un'alfabetizzazione iniziale. Pertanto, anche i bisogni dei migranti semi-analfabeti variano a seconda che la loro L1 abbia:

1. un sistema di scrittura diversa da quelle sillabiche e alfabetiche;
2. un sistema di scrittura sillabica o alfabetica diverso da quello della lingua della comunità ospitante.

Anche in questo caso, altre variabili da considerare sono il tipo di contatto che i migranti hanno con la lingua del Paese ospitante (solo mediata, rara, frequente, giornaliera) e i domini in cui avviene quel contatto (privato, pubblico, professionale, educativo).

Questo documento si concentra sulle tipologie di discenti pre-alfabeti, analfabeti e semialfabeti. In questi gruppi rientrano anche i migranti che non sono alfabetizzati a causa di problemi cognitivi o di apprendimento: il presente contributo non prende in esame questa tipologia di studenti a causa delle complesse problematiche connesse all'identificazione di tali disabilità tra lingue e culture (Lovrien Schwarz 2009).

- Gruppo D. Adulti che sono stati scolarizzati nella propria lingua madre sono invece definiti studenti alfabetizzati. Questo gruppo è costituito da un ampio campione di apprendenti che varia a seconda del grado di scolarizzazione formale a cui hanno avuto accesso, della lingua madre, dell'età, della motivazione allo studio e di altre variabili personali e sociolinguistiche (Minuz, Borri, Rocca 2016).

Il Canadian Language Benchmarks (2000) è stato il primo documento specifico sull'alfabetizzazione iniziale in lingua seconda che ha individuato, nel continuum dei livelli di alfabetizzazione in L1, i profili di adulti pre-alfabeti, analfabeti e semi-analfabeti.

Minuz (2005, 118) ricorda che il documento:

Propugna un programma che sappia combinare l'approccio globale, guidato dai contenuti del testo, con un solido sviluppo delle abilità sequenziali. Richiama inoltre all'opportunità di insegnare ogni abilità all'interno di un contesto significativo. Lo scopo del documento è di aiutare i docenti a determinare il livello di sviluppo dei loro allievi e a progettare le appropriate attività di insegnamento/apprendimento. Tale sviluppo è relativo alle sole abilità di lettura e scrittura, poiché il livello di competenza nelle abilità orali in ingresso è molto variabile.

I descrittori di progressione della lettura, scrittura e competenza numerica, sono pensati per coloro che hanno avuto una scolarizzazione bassa o assente ma, secondo questo documento, sono utili anche per gli studenti già scolarizzati nella loro lingua madre che utilizzano però una scrittura non latina come il greco, il russo, il cinese e il punjabi. Questi studenti dovranno solo apprendere il nuovo sistema di scrittura alfabetica, con orientamento da sinistra a destra e dall'alto al basso, trasferendo le competenze di scrittura acquisite dalla L1 alla L2 (Canadian Language Benchmarks 2000).

Nel presente contributo, gli adulti scolarizzati in una lingua con caratteri non latini sono considerati studenti alfabetizzati da inserire in un percorso iniziale di acquisizione della L2, in accordo con quanto affermato da (Minuz, Borri, Rocca 2016, 22):

Nonostante le competenze alfabetiche siano consolidate, gli apprendenti scolarizzati in un sistema di scrittura non latino possono richiedere un avviamento alla codifica/decodifica del sistema latino; la velocità di lettura e di scrittura può essere rallentata se l'apprendente legge e scrive abitualmente in logogrammi, anche quando la comprensione è buona, per gli alfabetizzati in arabo si tratta di imparare il movimento oculare da sinistra a destra. Più che di percorsi differenziati, questi apprendenti richiedono attenzione da parte dell'insegnante a ritmi di elaborazione del codice scritto più lenti di quelli usuali in apprendenti alfabetizzati nel sistema latino.

### 3 La didattica dell'italiano L2 centrata sullo studente

Burt, Peyton e Schaetzel (2008) e Peyton, Moore e Young (2010) affermano che due sono i principi di base che dovrebbero guidare la didattica L2 ad adulti analfabeti e bassamente scolarizzati:

1. un equilibrio dell'istruzione orientata al significato;
2. il collegamento delle pratiche didattiche alla vite degli studenti.

Gli approcci centrati sullo studente hanno l'obiettivo di coinvolgere attivamente gli apprendenti nel loro processo di apprendimento perché ciò che imparano in classe sia percepito come utile nella vita fuori dalla classe. Balboni (2002), riprendendo gli studi di Schumann (1997) elenca le motivazioni sulla base delle quali il cervello seleziona le informazioni che ritiene importanti:

- novità;
- attrattività;
- funzionalità ovvero la risposta ai propri bisogni;
- realizzabilità ovvero la percezione di essere in grado di svolgere il compito assegnato;
- sicurezza psicologica e sociale.

Quest'ultimo aspetto è stato descritto anche da Favaro (2013, 13), la quale afferma che:

Entrare in formazione da adulti, e in condizione di migrazione, richiede determinazione, disponibilità di tempo, apertura e fatica. Esige la necessità di fare posto alle nuove parole, ai suoni complessi e di difficile articolazione, alle regole grammaticali non sempre trasparenti, ai segni e significati talvolta oscuri. Esige anche l'accettazione di una sorta di necessaria regressione.

Lo studente adulto, pur analfabeta o bassamente scolarizzato, ha coscienza di sé e teme il giudizio negativo di altri studenti o del docente, inoltre, come suggerisce Serragiotto (2004, 175), è portatore «di un'esperienza vissuta» e ha una maggiore consapevolezza «delle relazioni e delle emozioni». Gli approcci comunicativi all'insegnamento delle lingue mettono l'accento su ciò che gli studenti conoscono, possono, vogliono e devono fare con la lingua che stanno apprendendo (Peyton, Moore, Young 2010). La didattica centrata sullo studente è il principio fondante dell'insegnamento della lingua in contesto comunicativo, che è «basato sul presupposto che il successo dell'apprendimento linguistico coinvolge non solo la conoscenza delle strutture e delle forme di una lingua, ma anche le funzioni e gli scopi che la lingua serve in differenti impostazioni di comunicazione» (Lightbown, Spada 2006, 196).

L'insegnante di italiano L2 deve:

- basarsi sulle esperienze e punti di forza degli studenti e insegnare loro come utilizzare strategie di apprendimento specifiche per raggiungere i loro obiettivi;
- concentrarsi sui bisogni, le abilità e gli interessi degli studenti fornendo al contempo esperienze di apprendimento che promuovano l'autonomia, la scelta, la cooperazione, la collaborazione, la comunicazione significativa e la consapevolezza metacognitiva;
- offrire agli studenti l'opportunità di utilizzare la lingua di destinazione per negoziare il significato con insegnanti e altri studenti nel lavoro di gruppo, nella progettazione e nelle interazioni basate sul compito, fornendo anche indicazioni, modellizzazione e feedback sul loro progresso;
- facilitare il lavoro degli studenti a coppie, in gruppo o individualmente a seconda dello scopo dell'attività, creando opportunità di apprendimento che rispecchino i compiti reali della vita degli studenti;
- utilizzare tecniche che migliorano il senso di competenza e l'autostima degli studenti.

In questo modo, il docente risponde a quelli che sono obiettivi degli approcci centrati sugli studenti ovvero la promozione dell'interazione tra apprendenti, l'utilizzo della lingua madre, quando possibile, in modo appropriato, il collegamento dei compiti scolastici con la vita degli studenti e l'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento (Peyton, Moore, Young 2010).

#### **4 Lo sviluppo delle abilità orali e scritte**

La caratteristica distintiva degli adulti che sono al centro di questo saggio è, dunque, che si tratta di studenti con un basso o nullo livello di competenza alfabetica in lingua madre che si trovano nella necessità di dover apprendere una nuova lingua, sia orale sia scritta in un nuovo contesto.

Afferma Bertolotto (2014, 114) che:

La literacy, per il suo carattere multidisciplinare, non è più intesa come il risultato dell'istruzione formale, o come l'acquisizione di un dato sistema semiotico in un certo momento della propria esistenza, quanto piuttosto come un processo continuo ed evolutivo basato sia sugli apprendimenti formali e informali maturati dagli individui durante il corso della vita sia sulle esperienze derivate dall'interazione e partecipazione alla vita dei gruppi e delle realtà sociali con cui si entra in contatto. Si può parlare in questo senso dell'alfabetizzazione come di «un processo che si sviluppa a spirale» cioè attraverso l'accumulazione e l'esercizio delle competenze alfabetiche funzionali nel tempo.



L'universo della scrittura, per sua natura, è diverso da quello dell'oralità soprattutto perché non ha necessariamente un legame con essa. L'oralità, invece, si collega profondamente con la realtà e con il contesto storico, sociale, economico e culturale nel tempo e nello spazio in cui si sviluppa (Adami 2008). Oggi, in tutte le culture occidentali, lo spazio pubblico e privato sono saturi di script e internet si limita a rafforzare questa tendenza dominante.

Sostiene Adami (2008) che, in società in cui la scrittura tende ad essere sempre più un tramite imperativo nelle relazioni umane, le pratiche di alfabetizzazione diventano fondamentali sia per favorire un processo di acculturazione, che ridefinirà l'intero sistema di riferimento sociale e simbolico dei migranti, sia per stimolare un ruolo attivo e consapevole degli stessi all'interno delle società ospiti. L'oralità differisce radicalmente dalla scrittura in termini di relazione con la realtà e la conoscenza. La scrittura consente di conservare e diffondere la conoscenza, confrontare le informazioni e discuterle, organizzarle e analizzarle.

Come afferma Borri (2013), dunque, alfabetizzare significa insegnare a leggere e scrivere ad adulti in una lingua seconda, ma al contempo anche sviluppare e consolidare quelle competenze comunicative necessarie per vivere ed interagire attivamente all'interno di una comunità e di una società.

#### 4.1 Lo sviluppo delle abilità orali

Oltre ad imparare a leggere e scrivere per la prima volta, gli studenti adulti analfabeti e semi-analfabeti, inseriti in contesto d'apprendimento in lingua seconda, devono acquisire la lingua dell'oralità (Vinogradov, Bigelow 2010).

Negli ultimi anni, alcune ricerche stanno indagando la relazione tra l'oralità e la scrittura per questa tipologia di studenti, esplorando i modi in cui le loro competenze linguistiche influenzano l'alfabetizzazione (Condelli, Wrigley, Yoon 2009; Tarone, Bigelow 2005, 2007; Tarone, Bigelow, Hansen 2009). In queste ricerche si dimostra come la competenza linguistica orale degli studenti abbia un impatto positivo sullo sviluppo dell'alfabetizzazione in lingua seconda.

Uno studio condotto da Condelli, Wrigley e Yoon (2009) su migranti adulti bassamente scolarizzati in L1 e inseriti in un percorso di alfabetizzazione in L2 per l'acquisizione della lingua inglese, ha rilevato che gli apprendenti con competenza orale iniziale più elevata mostravano maggiori risultati nella lettura rispetto a coloro i quali avevano un livello di comprensione e produzione orale più basso.

In un altro studio Petersson et al. (2000), ha evidenziato invece che adulti non alfabetizzati in L1 hanno trovato maggiori difficoltà nella mani-

polazione di fonemi e nella ripetizione di parole con suono specifico iniziale rispetto agli studenti alfabetizzati in L1. I risultati della ricerca hanno messo in luce come anche la conoscenza della rappresentazione visiva delle parole, ovvero la capacità di associare grafema e fonema, sembra aiutare gli studenti a svolgere compiti che coinvolgono la percezione e la manipolazione dei suoni (Ong 1982; Olson 2006).

Linguaggio orale e alfabetizzazione sono dunque interdipendenti tra loro: la competenza linguistica orale apre la strada allo sviluppo dell'alfabetizzazione in una seconda lingua ma contemporaneamente il possesso delle abilità legate alla letto-scrittura migliora lo sviluppo del linguaggio orale.

Vinogradov e Bigelow (2010), riprendendo uno studio di Young-Scholten e Strom (2006), ricordano, comunque, che la conoscenza del solo alfabeto non porta alla consapevolezza fonologica e alla capacità di decodificare le parole. Questo dato sottolinea l'importanza dell'istruzione esplicita con gli studenti analfabeti e semi-analfabeti.

Apprendimento del parlato e comprensione dell'ascolto sono invece strettamente correlati nella capacità di:

- riconoscere i suoni della lingua;
- segmentare le parole e le frasi all'interno di una proposizione composta da una catena fonica;
- comprendere ciò che il parlante madrelingua produce.

Affermano Minuz e Borri (2016, 145) che:

i tempi di apprendimento del parlato sembrano mediamente più lenti nel caso di apprendenti analfabeti rispetto agli alfabetizzati [...]. L'analfabetismo sembra correlato a una minore capacità di elaborare e acquisire consapevolezza di alcune forme linguistiche (fonemi, morfemi, parole), con un effetto tangibile sullo sviluppo della competenza orale. Analfabeti e persone con deboli competenze alfabetiche, inoltre, non hanno accesso alla varietà di testi e usi della lingua che la letto-scrittura consente: l'input linguistico è meno ricco e variato. [...] Con gli analfabeti non si tratta di imposte una didattica del parlato differenziata, quanto di tenere conto di tempi di elaborazione prolungati e di utilizzare con maggiore gradualità tecniche didattiche per lo sviluppo delle competenze orali.

Gli obiettivi a cui l'insegnante deve tendere anche con questa tipologia di apprendenti sono quelli riportati nel Quadro Comune Europeo (2002) per il livello A1, ovvero che lo studente riesca a:

- comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto;
- presentare se stesso/a e altri;

- essere in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede);
- essere in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Va precisato che, nel 2018, è uscito un compendio al quadro che inserisce anche un nuovo livello pre-A1, che precede, nel continuum dell'acquisizione linguistica in lingua seconda, il livello A1. Il livello pre-A1 non identifica però l'ultimo stadio di alfabetizzazione per il profilo di studenti bassamente scolarizzati (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014) ma viene descritto come:

a 'milestone' half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions. [...] A short list of descriptors is given that had been calibrated below A1 in the Swiss National Research Project. A fuller description of the competences of learners at A1 and the inclusion of a level below A1 was important for users as evidenced by the number of descriptor projects which focused on these lower levels. Therefore, a band of proficiency labelled Pre-A1 is included in the majority of the scales. (Council of Europe 2018, 46)

I descrittori in cui il livello pre-A1 compare sono, dunque, propedeutici al livello A1: a questo stadio di sviluppo lo studente non ha ancora acquisito una capacità generativa e produttiva, ma si affida nella comunicazione ad un repertorio di parole, espressioni e formule fisse e non analizzate di lingua.

Capire e parlare in lingua seconda sono quindi due tappe fondamentali nel percorso di apprendimento linguistico. Secondo Casi (2015) uno adulto analfabeta ha bisogno di una delle seguenti condizioni per poter raggiungere obiettivi legati alla comprensione e alla produzione orale:

1. un contesto situazionale - esperienziale;
2. un percorso didattico nel quale l'ascolto delle parole e delle frasi sia reso comprensibile dalle immagini.

Nella maggior parte dei casi, coloro che si apprestano a programmare un corso per l'apprendimento della lingua italiana (sia orale sia scritta) per studenti analfabeti o semi-analfabeti adottano la seconda possibilità individuata dalla studiosa ovvero un percorso didattico multimediale e audiovisivo. Va invece rilevata l'importanza di prevedere l'integrazione di entrambe le condizioni: la creazione di un contesto situazionale collegato con l'esperienza e la conoscenza di mondo dell'apprendente adulto, caratterizzato da relazioni affettive e amicali abbiamo visto essere fondamentali per lo sviluppo dell'oralità.

Casi (2015) propone il metodo CA.PA.LE.S (capire, parlare, leggere, scrivere) segmentando il processo di acquisizione delle competenze orali in due fasi:

1. capire ovvero recepire atti linguistici significativi. In questa fase lo studente adulto seleziona alcune parole note che rispondono ad esigenze pragmatiche e contestuali, come dire il proprio nome o esprimere le proprie preferenze. Per acquisire la sequenza alfabetica che compone una o più parole, queste devono essere significative per gli studenti ed inserite in un contesto comunicativo chiaro e comprensibile;
2. parlare ovvero riprodurre gli atti linguistici che sono stati recepiti oralmente.

Tutti gli adulti che apprendono una lingua, siano essi alfabetizzati o non alfabetizzati in lingua madre, necessitano innanzitutto di comprendere e produrre la lingua seconda a livello orale per rispondere ai bisogni comunicativi primari dove l'integrazione e la sopravvivenza passano attraverso l'oralità e solo successivamente attraverso la comprensione e la produzione scritta.

#### 4.2 Imparare a leggere e a scrivere in lingua seconda

Come abbiamo visto, nell'alfabetizzazione a studenti adulti analfabeti e semi-analfabeti è centrale l'acquisizione di una lingua orale di comunicazione.

Afferma infatti Minuz (2005, 101) che:

un apprendente non sarà in grado di derivare significati dalle parole finché non saprà riconoscere le parole. Ma non saprà farlo finché non avrà sviluppato un adeguato vocabolario orale nella lingua seconda. [...] I compiti dell'alfabetizzazione, pertanto, devono essere adeguati al livello della competenza orale e presentare parole e strutture introdotte ed esercitate oralmente.

Vi è in sostanza un rapporto di reciproco scambio tra l'apprendimento della lettura e della scrittura e lo sviluppo della comprensione e produzione orale.

Abbiamo inoltre già ricordato che la vita degli studenti deve essere al centro dei temi e dei materiali trattati in classe poiché, come sostiene Weinstein (1999, 6) «le classi di alfabetizzazione possono e dovrebbero essere ambienti in cui gli adulti trovano opportunità per sviluppare le loro competenze linguistiche mentre riflettono, individualmente e con gli altri, sulle loro vite che cambiano». Un apprendimento, dunque, in contesto che attinga dalle esperienze e dai bisogni reali degli studenti.

Nel campo dell'alfabetizzazione, per quanto riguarda la lettura e la scrittura, sono due i modelli a cui si fa riferimento.

Il modello top-down o discendente, nato dalle ricerche in ambito psicolinguistico di Smith (1971) e Goodman (1967, 1996) e declinato poi da Minuz (2005) nel campo della didattica ad adulti stranieri non alfabetizzati in L1, evidenzia come, nel processo di lettura, lo studente «anticipa il testo» (Minuz 2005, 80) facendo delle ipotesi sulla base di indicazioni grafemiche, semantiche e sintattiche. In questo caso lo studente che legge si affida solo in minima parte alla decodifica delle singole parole mentre desume i significati principalmente dal contesto a partire dalle parole-chiave di cui il testo si compone.

Il modello bottom-up, o ascendente, afferma di contro che la decodifica grafica sia prerogativa di base essenziale e necessaria alla lettura per la comprensione della parola scritta. Nel modello ascendente, quindi, la lettura è il prodotto della decodifica e della comprensione (Oakhill, Beard 1999). Ci saranno parole più familiari che si leggono globalmente perché, solo osservandole, si accede subito alla loro pronuncia e al loro significato e parole meno familiari che, soprattutto a livello iniziale di apprendimento, vengono decodificate secondo una procedura di riconoscimento del grafema convertito in fonema poi pronunciato oralmente.

Gli studi sono ormai concordi (Minuz 2005; Minuz, Borri, Rocca 2016) nel presentare in contesti di alfabetizzazione un approccio integrato che combini i due metodi sopra descritti.

Il tradizionale approccio analitico alla lettura sviluppa la capacità di abbinamento tra suoni e parole scritte, decodificando le sequenze di segni grafici che vanno a comporre una parola e a formarne di nuove. A seconda dell'unità di base presa in esame, l'analisi si concentra sul fonema o sulla sillaba che compone una parola.

Nel caso dell'italiano, ad esempio, si privilegia la focalizzazione sulla sillaba come unità minima di suono poiché «le sillabe costituiscono un'unità più facilmente discernibile, e presentano l'ulteriore vantaggio di formare molto presto parole dotate di senso» (Minuz 2015, 83).

Questo metodo mette in luce anche l'importanza della consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lettura e della scrittura delle lingue alfabetiche poiché lo studente è portato a sviluppare la capacità di riconoscere, analizzare e manipolare i suoni di una parola e, di conseguenza, a riconoscerli in altre creando connessioni tra i suoni (Scalisi, Pelagaggi, Fanini 2003). L'affidarsi al solo metodo analitico rischia però di demotivare lo studente adulto, abituato ad essere immerso nell'oralità e nella concretezza dei significati poiché fonemi e sillabe sono concetti astratti, semanticamente vuoti.

Il metodo analitico va proposto in integrazione con il metodo globale che ha come unità minima di apprendimento l'intera parola scritta. Prendendo in esame l'intera parola, il punto di forza di tale metodo è il fatto che sia orientato al significato poiché parte da termini semanticamente pieni e

quindi riconducibili alla realtà, all'autenticità e alla concretezza di cui lo studente adulto necessita. Inoltre lo studente ha la possibilità di fare previsione e creare collegamenti con esperienze vissute o note.

Come per il metodo analitico, anche l'uso esclusivo di questo metodo pone dei rischi:

1. la difficoltà di memorizzare lunghe stringhe di successione grafemica;
2. la mancanza di un lavoro specifico sulla corrispondenza grafema-fonema e sulla consapevolezza fonologica.

Uno studio su studenti adulti di lingua inglese analfabeti e semi-analfabeti offre alcuni suggerimenti per le attività da realizzare in classe con questa tipologia di apprendenti. Avvicinarsi all'alfabetizzazione in lingua seconda da una prospettiva equilibrata significa mantenere il significato come elemento centrale proponendo attività mirate sugli elementi costitutivi specifici del linguaggio scritto (Condelli, Wrigley, Yoon 2009).

Gli studiosi propongono dunque di:

- collegare il curriculum alle problematiche che gli adulti;
- utilizzare la lingua o le lingue degli studenti, quando necessario, per chiarimenti nelle istruzioni (ad esempio, indicazioni su compiti e attività);
- variare le modalità d'uso del linguaggio nell'interazione e nella pratica delle forme linguistiche: attività comunicative a coppie, esercizi individuali, feedback di gruppo.

Un approccio all'apprendimento linguistico proposto per studenti analfabeti e semi-analfabeti è quello di utilizzare testi generati dagli studenti per poi focalizzarsi su alcune parole obiettivo che sono a loro volta scomposte in unità di analisi più piccole (fonemi o sillabe).

Le storie narrate dagli studenti sono storie familiari, conosciute e motivanti che vengono prima condivise oralmente, elicitate attraverso input autentici come foto, immagini, volantini e poi trascritte dal docente: l'insegnante fa da guida durante il racconto dell'esperienza a voce alta che può essere condotto a coppie, a piccoli gruppi o in plenaria e, nel frattempo, scrive ciò che gli studenti dicono e le parole chiave contenute nel testo creato diventano la base per la lettura.

Da qui, una serie di attività può concentrarsi sull'analisi dei suoni o di alcuni suoni (iniziali o finali) delle parole-chiave selezionate dal docente nel testo trascritto.

Questa modalità di lavoro è efficace per lavorare con adulti con competenze alfabetiche limitate o assenti perché collega la comunicazione orale con un testo scritto significativo. Uno studio del New American Horizons 2010, nato nell'ambito del programma di formazione rivolto ad insegnanti che si occupano di alfabetizzazione di studenti semi-analfabeti in Minnesota, analizza un testo generato dagli studenti dopo una passeggiata al

negozio di ferramenta locale durante un'unità didattica sui problemi che si possono riscontrare in casa. Mentre gli studenti descrivono oralmente la loro esperienza al negozio, l'insegnante riporta per iscritto ciò che dicono. La loro storia diventa il testo di base su cui l'insegnante si focalizza.

Nelle lezioni successive, gli studenti lavorano sulla comprensione delle parole-chiave della storia, per poi passare a compiti analitici sulle sequenze grafiche di cui si compongono le parole selezionate dall'insegnante.

Successivamente gli studenti si concentrano su tre suoni consonantici esercitati attraverso una serie di attività di ordinamento, riconoscimento e collegamento di questi suoni all'interno di altre parole, focalizzandosi sulla corrispondenza grafema e fonema. La lezione si conclude con un compito orale in cui gli studenti si interrogano a vicenda sui possibili problemi che si verificano in casa e che potrebbero aver portato alla necessità di andare al negozio di ferramenta.

I testi possono essere creati anche a partire da input diversi per stimolare la produzione orale.

Croydan (2005) e Liden, Poulos, Vinogradov (2008) suggeriscono altri supporti per passare dalla produzione orale alla scrittura a partire da:

- esperienze condivise;
- trascrizioni di conversazioni o storie personali degli studenti;
- fotografie, libri illustrati senza parole, libri fotografici o altri supporti visivi;
- un racconto orale sul modello della narrazione diaristica;
- poster, cartelloni, volantini e altri materiali autentici.

## 5 Conclusioni

La fotografia della situazione mondiale dell'alfabetizzazione secondo i più recenti dati UNESCO e quella dei diversi profili di studenti analfabeti o semi-analfabeti in lingua madre hanno portato alla necessità di ridefinire il concetto di alfabetizzazione in L2 ad adulti stranieri migranti.

In questo saggio si è messo in luce come il concetto di alfabetizzazione comprenda non solo l'acquisizione delle competenze tecnico-strumentali di codifica del segno grafico ma anche, e soprattutto, lo sviluppo e il consolidamento di tutte le competenze comunicative necessarie a diventare cittadini attivi all'interno nella nuova comunità.

Imparare a leggere e a scrivere influisce positivamente sull'elaborazione e sull'utilizzo della L2 orale così come l'acquisizione delle abilità di produzione e comprensione orali aprono la strada allo sviluppo dell'alfabetizzazione: i due aspetti sono in questo senso strettamente interconnessi.

Inoltre, trattandosi di adulti, la didattica proposta dal docente di italiano L2 deve essere centrata sullo studente, collegata al concreto e al quotidiano e fortemente orientata al significato.

**Bibliografia**

- Abbiati, Magda (2008). *Guida alla lingua cinese*. Carocci: Roma.
- Adami, Hervé (2008). «The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants». Council of Europe (ed.), *Case Studies: Prepared for the Linguistic Integration of Adult Migrants Seminar* (Strasbourg), 19-27. URL <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000016802fc1b7> (2018-09-03).
- Balboni, Paolo E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Bertolotto, Giulia (2013). «Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino». *EL.LE*, 2(3), 691-709. DOI 10.14277/2280-6792/78p.
- Bertolotto, Giulia (2014). «Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell'alfabetizzazione in un mondo globale». *Italiano LinguaDue*, 2, 110-30.
- Bigelow, Martha; Schwarz, Robin Lovrien (2010). *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Borri, Alessandro (2013). «Competenze linguistiche e alfabetizzazione ad adulti stranieri con bassa scolarizzazione». *Pollicino Gnus*, 220, 42-46.
- Borri, Alessandro; Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo; Sola, C. (2014). «Italiano L2 in contesti migratori Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1». Torino: Loescher. I quaderni della ricerca 17.
- Burt, Miriam; Peyton, Joy Kreeft; Schaetzel, Kirsten (2008). *Working with Adult English Language Learners with Limited Literacy: Research, Practice, and Professional Development*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Canadian Language Benchmarks (2000). *The Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language for Adults*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Casi, Paoa (2015). *Il metodo CA.PA.LE.S.* Milano: Fondazione ISMU.
- Condelli, Larry; Wrigley, Heide; Yoon, Kwang Suk (2009). «What Works for Adult Literacy Students of English as a Second Language». Reider, Stephen; Bynner, John (eds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*. New York; London: Routledge, 132-59.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Milano: RCS Scuola; Consiglio d'Europa.
- Council of Europe (2018). *Companion Volume with New Descriptors*. URL <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2018-09-03).
- Croydan, A. (2005). *Making it Real: Teaching Pre-Literate Adult Refugee Students*. Tacoma (WA): Tacoma Community House Training Project.
- Favaro, Graziella (2013). «Parole d'integrazione». *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello*



- iniziale. Milano: Centro Come - Cooperativa «Farsi prossimo», 12-27. URL <https://bit.ly/2MGCJ2B> (2018-09-18).
- Goodman, Kennet (1967). «Reading: a Psycholinguistic Guessing Game». *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-35.
- Goodman, Kennet (1996). *On Reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Hamminck, Kees (2000). *Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000875/087580eo.pdf> (2018-09-04).
- Krumm, Hans-Jürgen; Plutzar, Verena (2008). *Tailoring Language Provision and Requirement to the Needs and Capacities of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/16802fc1c8> (2018-09-04).
- Lazenby-Simpson, Barbara (2012). *Portfolio europeo delle lingue. L'apprendimento della lingua del paese ospite per adulti migranti*. Strasbourg: Consiglio d'Europa. URL <https://rm.coe.int/16802fd004> (2018-09-04).
- Liden, Astrid; Poulos, Andrea; Vinogradov, Patsy (2008). *Pre-Convention Institute Presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York.
- Lightbown Patsy; Spada, Nina (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lovrien Schwarz, R. (2009). «Issues in Identifying Learning Disabilities for English Language Learners». Taymans, J. (ed.), *Learning to Achieve: a Review of the Research Literature on Serving Adults with Learning Disabilities*. Washington, DC: National Institute for Literacy, 73-117.
- Minuz, Fernanda (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Minuz, Fernanda; Borri, Alessandro (2016). «Literacy and Language Teaching: Tools, Implementation and Impact». *Italiano LInguaDue*, 8(2), 220-31. DOI 10.13130/2037-3597/8184.
- Minuz, Fernanda; Borri, Alessandro; Rocca, Lorenzo (2016). *Progettare percorsi per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino :Loescher. I quaderni della Ricerca 28.
- Oakhill, Jane; Beard, Roger (1999). *Reading Development and the Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell.
- Olson, David R. (2006). «Oral Discourse in a World of Literacy in Research». *The Teaching of English*, 41(2), 136-43.
- Ong, Walter Jackson (1986). *Oralità e scrittura*. Bologna: il Mulino.
- Petersson, Karl Magnus; Reis, Alexandra; Askelöf, Simon; Castro-Caldas, Alexandre; Ingvar, Martin (2000). «Language Processing Modulated by Literacy: a Network Analysis of Verbal Repetition in Literate and Illiterate Subjects». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(3), 364-82.

- Peyton, Joy K.; Moore, Sarah K.; Young, Sarah (2010). «Evidence-Based, Studentcentered Instructional Practices». *CAELA Network Brief*, April 2010. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. URL <http://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/EvidenceBasedFinalWeb.pdf> (2018-09-04).
- Scalisi, Teresa G.; Pelagaggi, Daniela; Fanini, Simona (2003). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.
- Shumann, John H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Serragiotto, G. (2004). «Peculiarità dell'insegnamento andragogico dell'italiano come lingua seconda». Luise, C.M. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*. Guerra Edizioni: Perugia.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt: Rinehart and Winston.
- Spiegel, Marina; Sunderland, Helen (2006). *Teaching Basic Literacy to ESOL Learners*. London: LLU+.
- Tarone, Elaine; Bigelow, Martha (2005). «Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA Research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 77-97.
- Tarone, Elaine; Bigelow, Martha (2007). «Alphabetic Print Literacy and Language Processing in SLA». Mackey, A. (ed.), *Interaction and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 101-21.
- Tarone, Elaine; Bigelow, Martha; Hansen, Kit (2009). *Literacy and Oracy in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (2008). *International Literacy Statistics: a Review of Concepts, Methodology and Current Data*. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001628/162808e.pdf> (2018-09-04).
- UNESCO (2017a). *Reading the Past, Writing the Future. Fifty Years of Promoting Literacy*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf> (2018-09-04).
- UNESCO (2017b). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. Fact Sheet No. 45, September 2017. URL <https://bit.ly/2x0PlI2> (2018-09-04).
- Vinogradov, Patsy; Bigelow, Martha (2010). «Using Oral Language Skills to Build on the Emerging Literacy of Adult English Learners». *CAELA Network Brief*, August 2010. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540592.pdf> (2018-09-04).
- Weinstein, Gail (1999). *Learners' Lives as Curriculum: Six Journeys to Immigrant Literacy*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Young-Scholten, Martha; Strom, Nancy (2006). «First-Time L2 Readers: Is There a Critical Period?». Van de Craats, Ineke; Kurvers, Jeanne; Young-Scholten, Martha (eds.), *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*. Utrecht: LOT, 45-68.