

INSEGNARE ITALIANO A GIOVANI STUDENTI AMERICANI: RESOCONTO DI UN PROGETTO OLTREOCEANO

Teaching a second language is an increasing necessity in a lot of countries due to many factors such as, among other things, the migration flows. Two situations mandate such a necessity: teaching the local language to foreign people and teaching a foreign language to local people. As a primary consequence of this fact, teachers are more and more demanding of successful techniques in order to improve their ability and efficiency, particularly in relation to the environment in which the course is conducted. The present work aims to present a project of teaching Italian as L2, which took place in Philadelphia (USA) at the William M. Meredith School with students from 5 to 7 years old. The main goal is twofold: describing the socio-cultural environment in which the project was conducted and introducing some teaching techniques. The combination of these two elements gained an unexpected involvement of the students and their families.

● Matteo Greco | IUSS di Pavia



Matteo Greco è un assegnista di ricerca presso la Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavia. Ha conseguito nel 2017 il dottorato di ricerca

in Neuroscienze Cognitive e Filosofia della Mente in un programma congiunto tra l'Università Vita e Salute-San Raffaele di Milano e lo IUSS di Pavia. Ha inoltre conseguito una laurea magistrale in Filologia Moderna e una laurea triennale in Lettere Moderne presso l'Università degli Studi di Pavia. È stato research scholar presso l'University of Pennsylvania e visiting assistant in research presso la Yale University.

1. Introduzione

L'insegnamento di lingue seconde è sempre più un'esigenza presente nelle scuole e si sviluppa in almeno due direzioni: insegnare la lingua locale a studenti stranieri e insegnare le lingue straniere a studenti locali. Questa esigenza richiede modelli di insegnamento sempre più efficaci e innovativi, insieme alla capacità di leggere nel modo corretto il contesto nel quale si opera. I recenti flussi migratori hanno ulteriormente messo in evidenza il bisogno di buoni protocolli di acquisizione linguistica, fattore necessario, sebbene non sufficiente, per una reale integrazione.

Questo articolo vuole presentare un progetto di insegnamento dell'italiano come L2 svoltosi nel 2017 a Philadelphia (USA) presso la William M. Meredith School, con studenti di età compresa tra i 5 e i 7 anni. Verrà descritto l'ambiente socio-culturale nel quale si è operato ed alcune delle tecniche utilizzate, il cui connubio ha saputo dare risultati inaspettati.

2. Il contesto: dal territorio al docente

Parlare del contesto socio-culturale nel quale è nato questo progetto è sicuramente importante, poiché la buona riuscita dei corsi di lingua dipende spesso da un'offerta adeguata alle peculiarità dell'ambiente nel quale si opera (Lindholm-Leary, 2007). Infatti, accade frequentemente che quello che funziona per una comunità o una scuola, non funzioni per un'altra. Vale la pena chiedersi quali siano gli ingredienti necessari affinché un corso di lingua attecchisca nel migliore dei modi. Vediamone insieme alcuni che si sono rivelati particolarmente importanti per questo progetto, partendo da una visione generale degli Stati Uniti, focalizzandosi poi sulla città di Philadelphia, per arrivare alla specificità della scuola nella quale si è operato.

L'insegnamento di nuove lingue è una parte importante dei programmi scolastici di tutti i paesi occidentali e non. Gli Stati Uniti sembrano però rappresentare un'eccezione, come dimostrato

dalla costante diminuzione nel decennio 1998-2008 del numero di scuole elementari proponenti corsi di lingua (Rhodes & Pufahl, 2009). Questo dato contrasta con la realtà plurilingue del paese dove sono almeno 350 le comunità linguistiche immigrate (dato estratto dall'ultimo censimento della American Community Survey per gli anni 2009 - 2013). Negli ultimi anni si è però assistito ad una inversione di tendenza: infatti, le comunità immigrate hanno fatto pressione sulle scuole affinché facessero uno sforzo maggiore per l'attivazione, o la riattivazione, di corsi di lingua. Ciò è avvenuto anche per l'italiano.

Una delle comunità italiane più numerose degli USA risiede a Philadelphia, città che, insieme a New York, è stata meta del maggior numero di immigrati dall'Italia nel secondo dopo guerra (Stanger-Ross, 2010). Si calcola che nel 1980 l'80% degli abitanti di South Philadelphia, un quartiere della città, vantassero origini italiane. Purtroppo, con il passare del tempo e il progressivo processo di assimilazione, la conoscenza dell'italiano si è affievolita e le attuali generazioni ne hanno completamente perso ogni traccia, pur conservando un fiero sentimento di appartenenza (in questa prospettiva si può considerare l'italiano come una heritage language, cfr. Polinsky & Kagan, 2007). Va anche notato che Philadelphia è la sede del più antico consolato italiano nel mondo, circostanza che ha certamente favorito la conservazione e la pubblicizzazione degli aspetti più caratteristici della cultura italiana.

Questo legame storico tra la città di Philadelphia e la lingua italiana è stato la scintilla che nel 2017 ha portato alla nascita di un progetto di insegnamento dell'italiano come L2 in una scuola locale (progetto proposto e curato dall'allora Console Dott. Andrea Canepari). Non solo, l'intero costo del progetto è stato sostenuto da una parte della comunità di immigrati italiani attraverso l'associazione no-profit "Il Convivio", mentre la supervisione scientifica è stata affidata al Department

of Romance Languages della University of Pennsylvania. Il coinvolgimento della comunità italiana è stato quindi il primissimo fattore per il successo del progetto, che si è configurato fin da subito come un modo per riavvicinare moltissimi ragazzi, e le loro famiglie, alle proprie origini. Si poteva percepire un bisogno profondo di questo recupero storico-linguistico e ciò ha senz'altro fornito un terreno di partenza ideale.

Il secondo fattore centrale per il progetto è stata la scuola che lo ha ospitato, la William M. Meredith School, un istituto pubblico con studenti di età compresa tra i 5 e gli 11 anni. A Philadelphia, come nella maggior parte degli USA, l'iscrizione ad una scuola pubblica è vincolata alla zona di residenza: solo i residenti nel quartiere della scuola possono frequentare quel determinato istituto. Nel caso della Meredith School il quartiere di riferimento era ricco di famiglie di immigrati italiani. L'intero corpo docente e, soprattutto, la preside Lauren Overton e la consulente Cindy Farlino hanno immediatamente dimostrato un entusiasmo particolare, proponendo che fossero gli studenti più piccoli (dai 5 ai 7 anni) a partecipare al corso. È importante notare che nessuno degli allievi che vi ha partecipato aveva una conoscenza pregressa dell'italiano, sebbene moltissimi provenissero da famiglie di origine italiana, e che a questi se ne aggiungevano molti altri di diverse etnie e provenienze. È noto che proprio i bambini di questa fascia di età conservano ancora la capacità unica di imparare una seconda lingua senza alcuno sforzo e semplicemente per contatto diretto (Lenneberg, 1967; Muñoz & Singleton, 2011), arrivando ad acquisire un livello di competenza assimilabile alla madre lingua in molti aspetti della grammatica, soprattutto quelli fonetici. La scelta di destinare il corso ai bambini ha richiesto l'adozione di metodi di insegnamento specifici per il target di età degli studenti (vedi cap. 3) e la selezione di un docente madre lingua italiano specializzato. Di certo, il profilo del docente è una delle

variabili più significative nei corsi di lingua. Come sostenuto da Burns & Richards (2009), i docenti L2 devono essere formati esplicitamente anche sulle metodologie di insegnamento di una lingua e sugli approcci teorici sottostanti. Può sembrare una puntualizzazione scontata, ma non è raro il caso in cui gli insegnanti abbiano sostenuto esami di lingua, ma non di acquisizione linguistica e neurolinguistica. A tal scopo per questo progetto è stato selezionato uno studente italiano al terzo anno di dottorato in neurolinguistica. Per sintetizzare, il contesto particolare della città, le istituzioni coinvolte, la scuola e il profilo del docente sono state le premesse ottimali alla base del corso di lingua.

3. Il progetto: le tecniche utilizzate

La maggior parte della bibliografia sulle tecniche di insegnamento di una seconda lingua si rivolge specificatamente agli adolescenti e agli adulti, lasciando l'educazione linguistica dei bambini alla più generale teoria educativa. Di seguito vorrei descrivere alcune delle metodologie utilizzate durante il progetto e il loro impatto sugli studenti.

La prima strategia per coinvolgere i giovani studenti – ricordo che la loro età era compresa tra i 5 e 7 anni – è stata quella di mostrare loro che conoscevano già l'italiano! Infatti, sono centinaia le parole italiane prese in prestito dall'inglese americano: dal mondo del cibo (per es. pizza e pasta), a quello dell'arte (bravo, ballerina, ecc.). Analogamente, l'italiano è ricco di prestiti dall'inglese (es. computer, smartphone, meeting, star, teenager, ecc.). Gli studenti erano entusiasti nel vedere che le due lingue avessero così tante parole in comune.

Le lezioni sono state progressivamente condotte in italiano. Inizialmente l'uso dell'inglese ha aiutato a migliorare la confidenza tra docente e studenti, ma poi è lentamente scemato fino a scomparire del tutto dopo soli sei mesi. Questo ha permesso ai ragazzi di essere il più possibile esposti alla lingua d'acquisire (Rost, 2011). Un'ulteriore strategia didattica è stata l'utilizzo di canzoni e musiche. Ogni mese il docente sceglieva una nuova canzone da insegnare ai bambini incentrata sui

temi affrontati nel programma (per es. sui colori, sulle parti del corpo). Ogni lezione iniziava con la canzone, aiutando sensibilmente la memorizzazione e la sensazione di piacevolezza nell'imparare l'italiano. Inoltre, anche l'uso di storie illustrate ha ottenuto lo stesso effetto: divertirsi e imparare nel contempo. Infine, momenti di interazione attiva sono stati i numerosi laboratori nei quali i ragazzi potevano recitare, ad esempio indossando maschere che esprimessero diverse emozioni, disegnare e cucinare sempre in italiano.

Chiaramente l'ascolto durante le lezioni si è alternato con il ruolo attivo dei ragazzi nella produzione linguistica. Infatti uno degli scopi dei nove mesi del progetto era quello di dare ai ragazzi le basi per condurre un dialogo in italiano, seppur semplice, e non solo la memorizzazione di liste di parole tematiche (relazioni parentali, nomi degli animali, ecc.). Fin da subito è stato d'aiuto insegnare piccole frasi anziché parole singole (Carter, 2001), guidando gli studenti nella costruzione di frasi più complesse. Ad esempio, i ragazzi chiedevano di poter andare in bagno in italiano, imparando così nello stesso tempo a formulare una richiesta – costruzione valida per molte altre tipologie di richieste a patto di cambiare i componenti lessicali della frase – e i vocaboli specifici. Inoltre, all'inizio di ogni lezione il docente si intratteneva con gli studenti, in modo corale, ponendo domande sulla giornata corrente, su come stesse andando, se fossero felici, su che giorno fosse, ecc. e a turno uno degli studenti faceva lo stesso con un compagno o col docente. Al fine di impostare la giusta pronuncia di alcuni suoni assenti nella lingua madre degli studenti, come ad esempio il fonema vibrante /r/, venivano ripetuti i versi di alcuni animali come le rane: dopo neanche un mese i ragazzi dimostravano una pronuncia dell'italiano molto accurata. Molti sono stati anche i compiti di ripetizione. Gli esercizi erano inglobati all'interno di giochi, come ad esempio fare un trenino tutti insieme mentre uno degli studenti diceva se andare a destra o a sinistra, oppure ballare a tempo di musica e gridare una parola precisa quando la musica si fermava, ecc. Il contenuto di ogni lezione è stato ripetuto per almeno

tre volte (visto che le lezioni erano due a settimana, questo significa che coprivano l'arco di due settimane). Un'altra attività molto apprezzata è stata guardare video incentrati su alcuni aspetti della cultura italiana, per es. la produzione di manufatti artigianali o di ricette di cucina, mentre il docente faceva delle domande su quello che si vedeva (movie-talk activity). Questo ha restituito anche una maggiore consapevolezza della tradizione e della cultura italiana, di cui la lingua è veicolo ed espressione.

In generale, l'ascolto passivo e la produzione attiva, così come il coinvolgimento dell'intera persona nel processo d'acquisizione, si sono rivelati tecniche dinamiche accattivanti per coinvolgere gli studenti, facendo apprezzare il progetto a loro e alle famiglie di provenienza.

4. Risultati e conclusioni

Il progetto ha avuto una durata di nove mesi. Nessuno degli studenti che vi ha partecipato aveva una conoscenza pregressa dell'italiano, sebbene moltissimi provenissero da famiglie di origine italiana. Alla conclusione del corso gli studenti avevano sviluppato la capacità e le conoscenze necessarie per presentarsi, dire i loro gusti alimentari e hobby, chiedere informazioni, ecc. Tuttavia, il risultato più sorprendente è stato il generale entusiasmo della scuola e delle famiglie coinvolte, le quali hanno chiesto che il progetto proseguisse anche negli anni successivi. Ciò è stato possibile grazie soprattutto al contesto socio-culturale in cui si è operato: riportare la lingua italiana nella comunità di South Philadelphia ha restituito alle molte famiglie di origine italiana un pezzo importante e vivo della loro storia, realizzando uno degli scopi più importanti dell'educazione linguistica "linking one's own identity to the community of speakers of the language" (Cummins, 2008:188).

Di certo le metodologie utilizzate hanno sostenuto questo risultato, permettendo un coinvolgimento affettivo ed attivo degli studenti. L'uso di canzoni, giochi, disegni, esercizi compilativi, ma anche di esperienze dirette di cucina e teatro, hanno permesso di coinvolgere gli studenti tenendo in considerazione i molteplici aspetti della loro personalità.

Bibliografia:

- Carter, A. (2001). Vocabulary. In: D. Nunan & R. Carter (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 42-47.
- Cummins, J. (1991). The politics of paranoia: reflections on the bilingual education debate. In: O. Garcia (ed.), *Bilingual education: Focusschrift in honour of Joshua A. Fishman*. Amsterdam: John Benjamins, 183-199.
- Burns, A. & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lindholm-Leary, K. J. & Howard, E. R. (2007). Language development and academic achievement in two-way immersion programs. In: T. W. Fortune & D. J. Tedick (eds.), *Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters, 177-200.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44, 1-35.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom". *Language and Linguistics Compass* 1 (5), 368-395.
- Rhodes, N. C. & Pufahl, I. (2009). *Foreign language teaching in U.S. schools: results of a national survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson.
- Stanger-Ross, J. (2010). Chicago: The University of Chicago Press.