



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato in Studi letterari, filologico-linguistici e storico-culturali
Dipartimento di Scienze Umanistiche
L-FIL-LET/12

APPRENDERE UNA SECONDA LINGUA DA ANALFABETI FRA RICERCA E DIDATTICA. UNA ESPERIENZA CON I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI A PALERMO

IL DOTTORE
MARCELLO AMORUSO

IL COORDINATORE
MARI D'AGOSTINO

IL TUTOR
MARI D'AGOSTINO

CICLO XXX
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2018

Indice

INTRODUZIONE		p.	5
CAPITOLO I.	NUOVI SBARCHI, NOVI ARRIVI. IL MODELLO DI INCLUSIONE DI ITASTRA		
1.1.	Introduzione	p.	7
1.2.	Nuovi migranti		
1.2.1.	<i>Il quadro della Sicilia. Il caso di Palermo</i>		
1.2.1.	<i>Giovani e multilingui</i>		
1.3.	Il progetto di inclusione di Itastra. Le prime fasi e gli elementi di continuità		
1.3.1.	<i>“Questa è l'università, una scuola di italiano e un luogo di incontro”</i>		
1.3.2.	<i>Il progetto per fasi</i>		
1.3.3.	<i>L'immersione nel territorio</i>		
1.3.4.	<i>Una rete di soggetti e istituzioni su cui contare</i>		
1.3.5.	<i>Mettere in scena le storie di vita dei giovani viaggiatori</i>		
1.4.	Nuovi apprendenti, nuova didattica, nuova formazione		
1.4.1.	<i>Tra didattica e ricerca</i>		
1.4.2.	<i>La formazione insegnanti. Itastra e Cpia Palermo I insieme</i>		
1.5.	L'inclusione a ItaStra come modello. Ultimi sviluppi di una scuola di tutti		
1.5.1.	<i>Il modello didattico di Ponti di parole</i>		
1.5.2.	<i>La valorizzazione delle lingue con l'autobiografia linguistica</i>		
1.5.3.	<i>Tutti dentro lo stesso cerchio. Odisseo e Gulliver...L'estetizzazione delle lingue</i>		
CAPITOLO II.	GLI ANALFABETI A ITASTRA		
2.1.	Nazionalità, lingue, scolarizzazione e livello di alfabetizzazione. ItaStra come microcosmo delle migrazioni verso l'Europa.	p.	37
2.2.	Il modello didattico di Ponti di parole e la didattica “per analfabeti”		
CAPITOLO III	ALFABETIZZAZIONE E CAMBIAMENTI COGNITIVI. STATO DELLA RICERCA E QUESTIONI APERTE		
3.1.	La ricerca fino agli anni ‘70	p.	49
3.1.1.	<i>Premessa</i>		
3.1.2.	<i>Il rapporto tra società, mente e scrittura in Vygotsky</i>		
3.1.3.	<i>Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo. Nascita delle prove sperimentali nelle indagini di Luria</i>		
3.1.4.	<i>Greenfield e Olson sugli effetti della scolarizzazione</i>		
3.1.5.	<i>La ricerca di Scribner e Cole. La distinzione tra scolarizzazione e alfabetizzazione</i>		
3.2.	Cognizione e alfabetizzazione. Le più recenti sperimentazioni.		
3.2.1.	<i>Quadro generale</i>		
3.2.2.	<i>Memoria fonologica, acquisizione della lingua e soggetti non alfabetizzati: un complesso e controverso campo di ricerca</i>		
3.2.3.	<i>Memoria fonologica: cos'è, come funziona e com'è cambiata nella ricerca</i>		
3.3.	Gli strumenti di misurazione tra <i>working memory</i> e <i>phonological short-term memory</i>;		
3.3.1.	<i>Gli strumenti di misurazione della Phonological Working Memory (PWM)</i>		
3.3.2.	<i>Gli strumenti di misurazione della Executive Working Memory (EWM)</i>		
3.4.	Memoria fonologica e apprendimento della lingua: vocabolario, grammatica e abilità lettoscrittoria;		
3.4.1.	<i>Memoria fonologica e vocabolario</i>		
3.4.2.	<i>Memoria fonologica e grammatica</i>		
3.5.	Memoria fonologica e alfabetizzazione		
3.5.1.	<i>Risultati delle ricerche e questioni aperte</i>		
3.5.2.	<i>Sviluppare la memoria di lavoro fonologica. Fattori ad alta incidenza: il 'phonological storage', i 'chunks’</i>		
3.6.	Consapevolezza metalinguistica e lingua orale. Le ricerche sulla specificità linguistico-acquisizionale di soggetti non alfabetizzati		
3.6.1.	<i>Le più recenti direzioni della ricerca: verso la didattica</i>		
3.6.2.	<i>Gli strumenti di valutazione</i>		
3.6.3.	<i>La consapevolezza fonologica: dal micro al macro</i>		
3.6.4.	<i>La consapevolezza meta-lessicale</i>		
3.6.5.	<i>La consapevolezza testuale</i>		
3.7.	Lo statuto del fonema e la ricerca sugli analfabeti		
CAPITOLO IV	LA RICERCA: OBIETTIVI E STRUMENTI	p.	101
4.1.	ItaStra, un osservatorio privilegiato		
	<i>Non solo studenti, non solo informatori;</i>		
	<i>L'analfabetismo da un'altra angolatura</i>		
	<i>L'autobiografia plurilinguistica;</i>		
	<i>Qualità e quantità</i>		
	<i>Analfabetismo e plurilinguismo: una associazione poco indagata</i>		

- 4.2. **Premesse teoriche: la scelta di puntare sul plurilinguismo**
- 4.2.1. *Plurilinguismo: un modo diverso di guardare all'analfabetismo*
- 4.2.2. *Vantaggi del plurilinguismo in vari ambiti*
- 4.2.3. *Plurilinguismo, memoria di lavoro e consapevolezza metalinguistica*
Vantaggi sulla memoria di lavoro;
Vantaggi sulla consapevolezza metalinguistica;
- 4.3. **L'oggetto e gli obiettivi della ricerca**
Incidenza di analfabetismo e plurilinguismo sulle abilità linguistiche;
Replica dei test dopo un corso di alfabetizzazione di 100 ore;
Variabili non prese in considerazione;
- 4.4. **Gli strumenti di indagine**
- 4.4.1. *Osservare le capacità linguistiche di una mente non alfabetizzata*
- 4.4.2. *Scelta degli strumenti usati. Quali e perché*
Nonword repetition task e serial recall task: strumenti efficaci per indagare analfabetismo e plurilinguismo;
Analfabetismo e prove di misurazione: allineare gli aspetti cognitivi;
Nonword repetition task e serial recall task: strumenti adatti con analfabeti?
Plurilinguismo e prove di misurazione: aspetti cognitivi convergenti;
L'Executive Working Memory e l'Executive Control System nel serial recall task;
Strutture verbali sedimentate nella memoria plurilingue e il nonword repetition task;
Le prove metalinguistiche: una riflessione sul controverso sillogismo;
- 4.4.3. *Costruzione dei test di memoria fonologia: procedure di somministrazione e criteri di valutazione*
- 4.4.4. *Le prove di misurazione della consapevolezza metalinguistica*
- 4.4.5. *Uno sguardo inedito: il test metacognitivo*
- 4.5. **Osservare i dati cambiando prospettiva: la lente 'ecologica' dei punti di forza e le interviste con i formatori**

CAPITOLO V I RISULTATI DELL'INDAGINE SPERIMENTALE

- 5.1. **Il campione**
- 5.1.1. *Le lingue del campione.*
- 5.1.2. *Distribuzione del campione per tipi di test*
- 5.1.3. *Le costanti: età, livello di lingua orale, esposizione alla lingua*
- 5.2. **Analisi degli strumenti**
- 5.2.1. *Livello Alfa: risultati del nonword repetition task*
- 5.2.2. *Livello Alfa 1: risultati del nonword repetition task*
- 5.2.3. *Livello A1: risultati del nonword repetition task*
- 5.2.4. *Livello Alfa dopo 100 ore: risultati del nonword repetition task*
- 5.2.5. *Livello Alfa: risultati del serial recall task*
- 5.2.6. *Livello Alfa 1: risultati del serial recall task*
- 5.2.7. *Livello Alfa: risultati del serial recall task*
- 5.3. **Analisi dei risultati delle prove di consapevolezza metalinguistica**
- 5.3.1. *Premessa*
- 5.3.2. *Studenti Alfa e A1 a confronto*
- 5.3.3. *Alfabetizzazione in atto. Studenti della classe Alfa prima e dopo 100 ore di corso.*
- 5.4. **Il test metacognitivo. Ibrahim e Rasel riflettono sul processo in atto**
- 5.5. **Conclusioni**

p. 147

BIBLIOGRAFIA

p. 245

APPENDICI

- Il campione, gli studenti di ItaStra*
- Test valutazione memoria fonologica*
- Criterio di assegnazione punteggio - nonword repetition*
- Criterio di assegnazione punteggio - serial recall*
- Test valutazione competenza metalinguistica: Arabo*
- Test valutazione competenza metalinguistica: Bangla*
- Test valutazione competenza metalinguistica: Mandinka*
- Test valutazione competenza metalinguistica: Wolof*
- Test valutazione competenza metalinguistica: Francese*
- Test valutazione competenza metalinguistica: Inglese*

p. I

Introduzione

La ricerca qui presentata nasce all'interno del progetto di inclusione linguistica dei minori stranieri non accompagnati della Scuola di Lingua italiana per Stranieri. E all'interno di questo progetto l'articolazione della struttura del volume riflette lo sguardo teorico e la finalità anche didattica che ha mosso e sostenuto il progetto.

In questo progetto si è sempre partiti dall'azione, da attività in cui ci si è 'sporcati le mani' con azioni reali di inclusione per poi giungere alla ricerca e da qui ritornare all'azione didattica più 'robusti' e attrezzati.

Partiremo dunque (Capitolo 1) dalla presentazione del progetto, dai primi passi compiuti (difficili, frustranti) sostenuti sempre da un principio, includerli e includerli tutti. Un principio scrupolosamente sostenuto da chi questo progetto ha ideato e voluto, la professoressa Mari D'Agostino, che a quel principio ha agganciato da subito un altro: includerli con una didattica di alta qualità.

Nella seconda parte del primo capitolo ripercorreremo le difficoltà iniziali segnate in particolare dalla quasi assenza di un modello teorico con chiari e precisi legami con la didattica rivolta agli analfabeti e ai soggetti a bassa scolarizzazione e dalla ricerca delle proposte a livello internazionali più interessanti.

Nell'ultima parte presenteremo i risultati raggiunti, in particolare nella costruzione di un modello didattico adeguato ai soggetti più deboli linguisticamente perché non dotati dell'importantissimo ruolo che ha l'abilità lettoscrittoria nella riflessione attiva sulla lingua e le ricadute sui processi cognitivi coinvolti nella conoscenza e nell'acquisizione della lingua stessa.

Presentato il progetto, passeremo a descrivere (Capitolo II) i soggetti analfabeti, le loro storie, le loro lingue, il loro rapporto con la conoscenza della lingua, il faticoso processo di alfabetizzazione e il modo in cui questa nuova scoperta ha cambiato il loro rapporto con la lingua e con i panorami urbani.

Lo strumento di rilevazione che abbiamo usato è stato quello dell'intervista semistrutturata e della osservazione sul campo.

Nel Capitolo III focalizzeremo l'attenzione sullo stato dell'arte delle ricerche dedicate ai soggetti non alfabetizzati. Il capitolo è diviso in due parti: nella prima, dopo un breve cenno agli studi di Vygotsky, che legano l'avvento della scrittura a un bisogno che nasce nella società, passeremo a trattare le ricerche sperimentali a partire da Luria (risalenti agli anni '30 ma pubblicate negli anni '60 e '70) fino agli anni '80 con la ricerca di Scribner e Cole in Liberia. Il metodo e gli strumenti elaborati da Scribner e Cole, tuttora validi, legano l'alfabetizzazione a diversi processi cognitivi (memoria, percezione, attenzione) per l'impatto che tali processi hanno sul modo di

pensare e processare la lingua. In queste stessa ricerca Scribner e Cole mostrano come l'assenza di scrittura impedisca di compiere una serie di operazioni metalinguistiche che hanno un forte impatto sulla acquisizione e sull'apprendimento della lingua.

Nella seconda parte del capitolo terzo passeremo in rassegna gli studi sperimentali più recenti e focalizzeremo l'attenzione sui due aspetti che interessano la nostra ricerca: la memoria fonologica e la consapevolezza metalinguistica. In particolare la trattazione si concentrerà su di un gruppo di studiosi che dal 2005 sotto l'acronimo LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*) si riuniscono annualmente (ogni anno in un posto diverso del globo e quest'anno a Palermo) per condividere i risultati di ricerche, progetti ed esperienza effettuate con soggetti a bassa o nulla scolarizzazione e alfabetizzazione.

Nel capitolo IV entreremo nel merito della ricerca: soggetti coinvolti, oggetto, obiettivi e strumenti. A partire dal particolare profilo linguistico dei minori stranieri non accompagnati, nello specifico i giovani africani dell'area subsahariana occidentale, caratterizzati da un basso livello di alfabetizzazione e scolarizzazione ma capaci di parlare fino a 5 lingue, tra cui dialetti africani e lingue coloniali, formuleremo l'ipotesi che l'aspetto del plurilinguismo possa giocare un ruolo positivo nella capacità di uso e processamento della lingua, avendo quindi ricadute positive sulla memoria di lavoro fonologica e sulla capacità di riflessione metalinguistica.

Dopo avere trattato gli studi che hanno messo in relazione plurilinguismo e memoria fonologica, da un lato, e plurilinguismo e consapevolezza metalinguistica, dall'altro, valuteremo se, quanto, come e quali degli strumenti di misurazione utilizzati siano in grado di rilevare dati legati all'aspetto del plurilinguismo.

Nell'ultimo capitolo presenteremo i dati e i risultati raggiunti, soffermandoci nella prima parte del capitolo sul campione e sulla esplorazione degli strumenti e degli item utilizzati dagli strumenti.

CAPITOLO I. Nuovi giovani migranti all'università di Palermo: Il modello di inclusione di ItaStra

1.1. Introduzione

Nel 2012 accade qualcosa di inedito a Palermo, iniziano a vedersi giovani africani, arabi e bengalesi camminare in gruppo per le vie della città. Certo, anche prima non era difficile incontrare giovani stranieri con la pelle nera, ma li vedevi in gruppetti di tre, o quattro al massimo. A volte mimetizzati tra gli italiani. Altre volte sembrano italiani, sebbene con tratti somatici diversi. Ma nel 2012 qualcosa cambia, non sembrano come quelli che hai sempre visto. Hanno qualcosa che ci parla d'altri luoghi. Qualcosa di nuovo. Ti accorgi che qualcosa, nei loro sguardi, nei loro indumenti, è diverso. Te ne accorgi perché intuisce che manca qualcosa. Mancano gli zaini. Indossano indumenti familiari, ma gli accostamenti sono casuali. Mancano gli incroci di sguardi rapidi come avviene in città. E se ci sono, non sono quelli che ti aspetti: durano un po' di più: quell'intervallo in più che serve a catturare più dettagli, prima che ognuno prosegua per la propria strada.

Insomma qualcosa sfugge all'identificazione. Chi sono? Capisci che camminano lungo le vie del centro senza riferimenti precisi. Disorientati. E poi in gruppo. Non sembrano un gruppo di amici con i genitori a casa ad aspettarli. Sembrano arrivati da poco. Assomigliano a dei turisti, ma non possono essere turisti, sono troppo giovani, non ci sono adulti con loro e per quanto tu possa forzare l'immaginazione ti viene difficile credere che scolaresche di quinta liceo africane abbiano iniziato a compiere viaggi di istruzione in Europa. Ma dove sono le macchine fotografiche? Dove i cellulari. I codici che i loro indumenti, il loro passo, i loro sguardi esprimono non riesci a leggerli. Qualcosa sfugge.

1.2. Nuovi migranti

La legislazione italiana li definisce “minori stranieri non accompagnati” (d’ora in poi msna o semplicemente minori), cioè “minori stranieri, presenti nel territorio dello Stato, non aventi cittadinanza italiana o di altri Stati dell’unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano in Italia, privi di assistenza e di rappresentanza da parte di genitori o di adulti per lui legalmente responsabili”¹.

Il sistema di protezione italiano in accordo con la normativa internazionale

¹ Art. 1, comma 2, del d.P.C.M. 9.12.1999, n. 535.

prevede, oltre al divieto di espulsione, parità di trattamento con i cittadini italiani in tema di assistenza sanitaria e di obbligo scolastico e l'inserimento in un sistema stabile di accoglienza che coinvolge una pluralità di soggetti istituzionali diversi, dal Ministero dell'Interno ed altre amministrazioni statali, alle Regioni, agli Enti Locali e a molteplici realtà pubbliche e private che intervengono come erogatori di servizi.

La giovane età e la separazione dai genitori inducono la legislazione internazionale a considerare questi ragazzi soggetti vulnerabili e quindi oggetto di particolare attenzione. Ma chi sono? Da dove sono partiti? E perché?

Per capire i motivi che spingono a descrivere tale fenomeno migratorio come nuovo, dovremmo forse partire dai piccoli bagagli (spesso dall'assenza di bagagli) e da un progetto migratorio che non assume i tratti epici del fenomeno migratorio degli anni '80 e '90, dove dietro alla partenza c'erano le scelte di una intera comunità, il progetto di una grande famiglia, che comprendeva nonni, zii e altri parenti.

Nel caso di questi giovani ragazzi il progetto migratorio manca di programmi a lungo termine: si va via per necessità, certamente, e con il desiderio di scoprire ciò che c'è fuori.

Ma partiamo da un dato incontrovertibile: la sempre più numerosa presenza di questi giovani viaggiatori sui barconi che attraversano il Mediterraneo è coincisa con la crisi economica globale che ha avuto come anno snodo il 2010.

I Paesi poveri si muovono sempre di più e sempre più frequentemente verso l'Europa. Il Mediterraneo diventa, in rapporto alle sue minute dimensioni, forse uno dei mari più affollati al mondo. Dentro alle barche che lo attraversano, stipati e privati della loro dignità per un viaggio che può durare anche otto giorni, ci sono tanti uomini e tante donne. Insieme a loro, sempre più minori che affrontano il viaggio senza i genitori. La presenza di questi giovani e bambini raggiunge numeri prima inimmaginabili. Approdati quasi sempre nei porti siciliani vengono identificati, dislocati in una struttura d'accoglienza temporanea, sottoposti alle procedure per l'apertura della tutela e assegnati a una comunità di accoglienza.

Al di là dei luoghi e delle motivazioni della partenza, dei livelli di istruzione, del patrimonio linguistico posseduto, dello status sociale pregresso, dell'età e del sesso, le caratteristiche linguistiche comuni a questa complessa realtà sono due: da una parte le immediate e pressanti necessità comunicative; e dall'altra l'isolamento, a volte prolungato per anni, nelle strutture che formano il sistema di prima e seconda accoglienza in Italia.

Sono giovani per la quasi totalità maschi, e per la stragrande maggioranza fra i 16 e i 17 anni, sbarcati nelle coste della Sicilia o dell'Italia meridionale. Si tratta di numeri

in costante crescita: nel 2014 sono stati più di 14.000 i nuovi arrivi, in maggioranza egiziani, seguiti da somali, eritrei e bengalesi e poi da altri paesi dell’Africa occidentale (Gambia, Senegal, Mali, Nigeria).

Le motivazioni della partenza e la giovanissima età spesso fanno sì che il progetto migratorio sia a volte assai debole e, a volte, poco realistico; cosa questa che aggiunge altri motivi di fragilità a quelli prima visti. Il dato che accomuna la stragrande maggioranza di questi ragazzi è l’esperienza del viaggio realizzato in condizioni difficilissime e costellato da deprivazioni e da violenze.

Il vissuto precedente al loro arrivo, i mesi trascorsi per strada o nelle carceri libiche, e quello attuale, l’inserimento in strutture dedicate solamente a loro (le comunità di accoglienza), sono elementi forti che abbiamo utilizzato e come linee guida del percorso che qui presentiamo.

Diverse sono le motivazioni che spingono un adolescente, o poco più, a mettersi in viaggio da solo, come riportato dai pochi studi ad oggi effettuati e dalla esperienza che in questi anni abbiamo accumulato a Palermo. Sono minori in fuga da guerre, persecuzioni e conflitti, spinti ad emigrare dalla famiglia per ragioni economiche, o da situazione di destrutturazione sociale o spesso familiare, cioè dal venire meno di uno o ambedue i genitori, ed infine ragazzi attratti da nuovi modelli e stili di vita, o da un forte progetto personale (il più classico: divenire calciatori), o, in più casi, da elementi di dissonanza e di attrito con l’ambiente familiare e sociale.

Una situazione particolare è quella relativa alle spesso giovanissime ragazze che vengono registrate all’arrivo in Italia come minori non accompagnate; sono per la grande maggioranza nigeriane, inserite già prima del loro arrivo nel circuito della tratta e che si allontanano dopo pochissimo dai centri di accoglienza. In realtà, purtroppo, la stragrande maggioranza di queste ragazze ha in Italia un “insieme di adulti di riferimento”, reti di criminali quasi sempre connazionali, con i quali si mette in contatto fin dai primi giorni dopo l’arrivo, costretta, assai spesso, da una pesantissima pressione ricattatoria che viene esercitata sia in Italia sia sulle famiglie nei paesi di provenienza. Inoltre, il primo punto da cui partire per comprendere questa nuova realtà immigratoria è lo straordinario plurilinguismo di cui ognuno di questi ragazzi è portatore.

Anche con queste informazioni base, rimane assai difficile costruire una mappatura dei bisogni e delle sofferenze linguistiche di questa realtà per la mancanza di dati sia relativi alla situazione all’arrivo in Italia, sia su ciò che succede poi (accesso e frequenza di corsi di italiano, livelli di competenza conseguiti, criticità). Uno dei *leitmotiv* di questo capitolo e dell’interno nostro lavoro, è proprio cercare fornire una

serie di dati e di ipotesi per diradare quanto più possibile tali difficoltà.

Nel 2014, nel 2015 e nei primi 10 mesi del 2016, sono giunti nelle nostre coste rispettivamente 170.100, 153.842 e 114.910 migranti. Negli ultimi 3 anni, dunque, quasi 450.000 persone sono state inserite al momento dell'arrivo e per un periodo più o meno lungo, all'interno del nostro sistema d'accoglienza. Sono bambini, adolescenti, giovani uomini e donne che in parte vogliono proseguire il loro viaggio verso altre mete europee, ma che, di fatto, si trovano a dovere comunicare in Italia con italiani per un lungo periodo; una parte di essi per tutto il resto dell'esistenza.

Nel 2015, secondo i dati diffusi dall'Alto Commissariato Onu per i rifugiati, su 154 mila migranti sbarcati sulle nostre coste oltre 16 mila erano minori e di questi ben 12.360 risultavano non accompagnati, nel 2016 quasi 26 mila e nel 2017 di nuovo circa 16.000. I minori non accompagnati rappresentano in questi ultimi anni circa il 14% degli arrivi via mare. Qui sotto vediamo le aree di maggiore provenienza (Tab 1)

Tab.1 Nazione di provenienza dei msna sbarcati in Italia (2015/2016/2017)

		31 agosto 2015	31 agosto 2016	31 agosto 2017
Somalia	N	690	729	740
	%	7,7	5,3	4,0
Bangladesh	N	375	432	961
	%	4,2	3,1	5,2
Senegal	N	406	615	990
	%	4,5	4,4	5,4
Mali	N	366	647	1.037
	%	4,1	4,7	5,6
Eritrea	N	953	1.063	1.286
	%	10,7	7,7	7,0
Costa d'Avorio	N	165	703	1.376
	%	1,8	5,1	7,4
Nigeria	N	431	946	1.496
	%	4,8	6,8	8,1
Albania	N	1.137	1.343	1.630
	%	12,7	9,7	8,8
Guinea	N	100	725	1.772
	%	1,1	5,2	9,6
Egitto	N	1.975	2.807	1.925
	%	22,1	20,2	10,4
Gambia	N	868	1.693	2.512
	%	9,7	12,2	13,6

1.2.1. Il quadro della Sicilia. Il caso Palermo

I dati quantitativi più recenti forniti da UNHR indicano che nel 2017 sono sbarcati in **Italia 119.247 persone**. Un dato in netta diminuzione rispetto al 2016, quando arrivarono 181.436 persone (-34%).

Il dato è divisibile esattamente a metà. Tra gennaio e giugno 2017 sono arrivate 83 mila persone, il 18% in più rispetto allo stesso periodo del 2016. Tra luglio e dicembre 2017 sono arrivate 36 mila persone, il 67% in meno rispetto allo stesso periodo del 2016. **I paesi di provenienza più rappresentati** nel 2017 sono stati: Nigeria (16% degli arrivi, circa 18 mila persone), Guinea, Costa d'Avorio e Bangladesh (tutti tra l'8 e il 9% degli arrivi, circa 9-10 mila persone a paese). Seguono Mali, Eritrea, Sudan, Tunisia, Marocco, Senegal, Gambia. Ad arrivare in Italia sono stati **soprattutto uomini** (il 74%), con una considerevole fetta di minori non accompagnati (il 14,5% degli arrivi). Gli sbarchi sono avvenuti soprattutto in **Sicilia** (il 60% circa, ma fino a pochi mesi fa questa percentuale era del 90%) e Calabria (20% circa), seguite da Campania, Puglia e Sardegna. I dati informano che i flussi muovono quasi esclusivamente dai Paesi dell'Africa subsahariana, e fra questi un numero consistente di ragazzi con alle spalle un lungo viaggio effettuato con i mezzi più disparati, del quale la traversata del Mediterraneo è solo l'ultima tappa.

Entrando nel dettaglio dei dati, emerge che la Sicilia è la regione maggiormente coinvolta nell'accoglienza di minori stranieri non accompagnati, con una concentrazione di minori pari al 34,5% del totale, cosa che spiega la rilevante presenza nel capoluogo dell'Isola di un numero rilevante di comunità di primo e secondo livello.

A Palermo oggi risiedono regolarmente circa 26.000 cittadini stranieri provenienti in larga maggioranza da Bangladesh, Romania, Ghana, Sri Lanka, Marocco, Filippine. Quasi l'80% della popolazione migrante è compreso nella fascia d'età dai 18 ai 64 anni e il 38,6% in quella dai 30 ai 44 anni. Giunti in Italia da aree del mondo con ridotti tassi di alfabetizzazione, non sono mai stati inseriti nel sistema scolastico italiano, sia per la estrema debolezza dell'offerta cittadina di corsi per adulti, sia per esigenze particolari relative agli orari di erogazione dei corsi, alla inibizione di tipo culturale a frequentare corsi misti (maschili e femminili), alla necessità di accudire bambini piccoli, etc. A questa popolazione residente assai composita e con bisogni formativi e linguistici rilevanti, si è aggiunta negli ultimi anni l'altrettanto complessa popolazione di "nuovi arrivati" giunti in Sicilia in condizioni spesso assai drammatiche. Questi ultimi, propria a ragione del loro particolare status di "non accompagnati", ovvero di minori che in territorio italiano non hanno figure genitoriali di riferimento, sono ospitati nelle

strutture di accoglienza che operano in convenzione con lo Stato e che molto spesso assumono anche il ruolo di tutori.

Al 31 agosto 2017, le strutture di accoglienza della Sicilia hanno ospitato il 38,5% dei msna presenti nelle strutture di tutta Italia. In particolare nella sola città di Palermo sono attive quasi 50 strutture di accoglienza che ospitano fra i 1000 e 2000 msna.

Dal 2012 la Scuola di lingua italiana per Stranieri (da ora in poi ItaStra) dell'Università di Palermo accoglie questi ragazzi appena sbarcati nei propri corsi di lingua italiana i quali, prima dell'esplosione dello specifico fenomeno migratorio sopra descritto, erano pensati per tipologie di apprendenti in larga misura molto diverse dai msna: studenti Erasmus, *visiting professor*, adulti in visita per turismo culturale, e insieme a loro migranti adulti spesso rifugiati, con alto livello di istruzione (inseriti gratuitamente in tutti i corsi). Nel tempo è stato costruito attorno ai msna un progetto assai articolato che prevede non solo corsi di lingua ma anche 'immersione' nella città con facilitazione linguistica seguita da tutor addestrati, laboratori teatrali, attività sportive e di impegno civico e sociale (cfr. Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015).

Sono oggi più di mille i minori che sono stati inseriti in questo programma che nel tempo è divenuto anche un progetto di ricerca scientifica. La struttura complessiva del progetto di accoglienza, che prosegue ininterrottamente dal luglio 2012, è venuta via via mutando in rapporto da una parte alla messa a fuoco progressiva del profilo linguistico, delle storie di vita e dei progetti migratori dei msna, e dall'altra a una continua riflessione sui modelli didattici da utilizzare nei corsi. Intanto, negli ultimi anni, sempre più stretto si è fatto il legame fra le indicazioni che ci venivano dall'intreccio fra esperienze didattiche e ricerca in campo sociolinguistico e acquisizionale, come si dirà più avanti (v. par. 1.3.1).

1.2.2. Giovani e multilingui

Anche in assenza di dati più precisi raccolti all'arrivo in Italia, possiamo comunque individuare alcune caratteristiche dei nuovi migranti: la prima è quella di provenire da aree del mondo contrassegnate da una altissima concentrazione di diversità linguistica. Basti infatti ricordare che secondo l'ultima versione di *Ethnologue*² in Africa ci sono attualmente 2146 lingue, circa un terzo delle lingue del mondo. La complessità di repertorio si riscontra anche in termini di plurilinguismo: ogni singolo parlante spesso padroneggia quattro o cinque lingue e le utilizza quotidianamente all'interno di contesti e situazioni comunicative differenti. Per fare un solo esempio relativo alla nazione dalla

² *Ethnologue. Languages of the World* (<https://www.ethnologue.com/>)

quale in questi anni maggiore è stato il flusso immigratorio via mare, la Nigeria, sempre secondo i dati del portale *Ethnologue*, vi si parlano attualmente 520 lingue su circa 181 milioni di individui.

Si tratta di una situazione di plurilinguismo e di multilinguismo alquanto diffusa in tutta l’Africa subsahariana, dove lingue locali, lingue veicolari, lingue ufficiali, sono compresenti, con livelli di competenza molto diversificati, anche nello stesso individuo. Ogni adulto parla almeno la lingua o le lingue dei genitori e la lingua veicolare utilizzata per comunicare con i villaggi vicini.

Le varietà coloniali hanno generalmente status di lingue ufficiali e, soprattutto, sono appresi come L2 dagli strati sociali più alti. Questo repertorio così articolato si arricchisce nel corso dell’esistenza di altre lingue in rapporto alla mobilità individuale e alle esperienze migratorie, come si vedrà qui di seguito.

Insieme all’altissimo grado di plurilinguismo individuale e comunitario, un secondo elemento caratterizza molte delle realtà di partenza dei migranti che stanno arrivando via mare; si tratta dell’estrema disomogeneità del sistema scolastico di provenienza che, specie nelle aree rurali e distanti dalle grandi città, presenta elementi di forti criticità e inadeguatezza.

Secondo stime dell’Unesco, sempre in Nigeria, dei circa 30.000 milioni di bambini che dovrebbero frequentare la scuola elementare, più di 8,7 milioni ne sono esclusi e solo un terzo di chi vi ha accesso prosegue nel grado più alto dell’istruzione. In queste realtà prive di fenomeni di scolarizzazione di massa si sono inseriti recenti pesanti situazioni di conflitto, come quelle che stanno investendo il Nord della Nigeria a opera delle milizie di Boko Haram che tengono lontano dalla scuola più di un milione di bambini. In generale il tasso di alfabetizzazione dei giovani nei paesi dell’Africa subsahariana rimane mediamente del 70%, con differenze significative fra ragazzi (76%) e ragazze (65%). Va inoltre tenuto presente il dato della grande disomogeneità della qualità dell’istruzione, non di rado assai distante da standard minimi che garantiscano almeno la piena alfabetizzazione.

Un ultimo elemento da sottolineare è la crescente diffusione, specie in alcune aree, di scuole coraniche (*madrassa*) nelle quali, non di rado, le attività scolastiche perseguono l’obiettivo della semplice memorizzazione del Corano, sacrificando in tal modo l’abilità di lettura e comprensione. Il risultato è che la frequenza scolastica, anche per più anni, non equivale a una piena (e a volte neppure parziale) alfabetizzazione. Ad aggiungere criticità ad un quadro così problematico, il fatto che nella stragrande maggioranza dei casi la scolarizzazione non avviene nelle lingue materne ma soltanto nelle lingue ufficiali e straniere, sebbene negli ultimi anni non sia mancato un crescente

interesse per le lingue locali e siano attivi esperimenti di insegnamento in lingua madre.

1.3. Il progetto di inclusione di ItaStra. Le prime fasi

La scelta maturata all'interno di ItaStra di ripensare completamente l'offerta formativa per accogliere anche la tipologia di apprendenti msna, ha richiesto uno sforzo enorme da parte di un gruppo di docenti che da anni collaborano a vario titolo con la struttura.

Il progetto ha avvio nei primi giorni di luglio del 2012 quando, alla tradizionale chiusura estiva delle diverse istituzioni scolastiche e anche di molti centri di volontariato, fa da contraltare il fervore di attività presso il Complesso Universitario di Sant'Antonino, sede per l'appunto di ItaStra. Giovani da tutte le parti del mondo sceglievano già da diversi anni questa realtà per frequentare corsi intensivi estivi di lingua e cultura italiana, una delle tante *summer school* che quasi sempre sono sinonimo non solo di studio ma anche di confronto e di condivisione di esperienze fra giovani. Ma, attraverso le segnalazioni giunte in special modo dall'Ufficio Nomadi ed Immigrati del Comune di Palermo, in pochi giorni in quell'estate del 2012 le richieste per l'inserimento di nuove tipologie di studenti, diventano sempre più numerose: si presentano alla nostra segreteria non solo adulti migranti con in mano il numero di telefono e l'indirizzo della nostra sede, con forte motivazione e sguardi fieri, ma per la prima volta anche giovani accompagnati dai referenti delle comunità alloggio. La scelta di accoglierli tutti, al di là di quanto sarebbe stato ragionevole fare, è stata in realtà una non scelta. Non si poteva decidere diversamente di fronte a quei ragazzi ancora confusi e incerti, con alle spalle viaggi a volte di anni, che avevano di fronte una lunga estate vuota, prima che altre opportunità formative riaprissero i battenti.

Non sapevamo ancora quanto questa nuova sfida ci avrebbe impegnati, conoscevamo pochissimo i minori stranieri non accompagnati sotto il profilo dell'apprendimento, non sapevamo in che modo e quanto la presenza di questi 'nuovi' studenti avrebbe modificato l'assetto didattico già avviato, tarato su un altri profili di apprendente: giovani ed adulti altamente scolarizzati spesso innamorati della nostra cultura e della nostra arte, a cui fare conoscere scrittori e giornalisti, condotti in gita alla Valle dei Templi e alla casa Memoria Peppino Impastato di Cinisi, o al Teatro Massimo per un concerto o per una Opera. Per i 'ragazzi dei barconi' quali materiali didattici usare? Quali momenti di svago? Quale progetto di bagno linguistico? E soprattutto: come tenere insieme 'vecchi' e 'nuovi' studenti?

Dopo poche settimane era ancora più chiaro che non si trattava di aggiungere una nuova sedia lasciando invariato tutto il resto. Una certezza da sempre ha guidato le nostre scelte: accoglienza, inclusione e qualità dei percorsi formativi, quindi qualità dei

risultati raggiunti, non possono che essere declinati assieme. E in questo caso non sarebbe stato semplice.

Dall'inizio del progetto ad oggi sono ventiquattro le comunità di accoglienza con cui la Scuola ha collaborato e collabora. Quasi duemila i minori che sono stati accolti nei nostri corsi. Oltre a un gruppo molto numeroso del Bangladesh, la stragrande maggioranza viene dall'Africa occidentale: Gambia, Senegal, Mali i paesi più rappresentati. Seguono Ghana, Nigeria, Costa D'Avorio, Guinea, Guinea-Bissau, Sierra Leone. Numerosi anche gli arabi provenienti dall'Africa del nord: molti egiziani e in minima parte tunisini. Quanto al livello di scolarizzazione, solo il 10% circa supera i cinque anni, di questi un numero esiguo tocca gli otto anni raggiungendo quindi il corrispettivo della licenza media.

1.3.1. “Questa è l'università, una scuola di italiano e un luogo di incontro”

Il titolo di questo paragrafo è la frase con cui ItaStra accoglie i responsabili dei centri di accoglienza della città e dei comuni limitrofi che fanno richiesta di inserimento nei corsi di italiano di minori e richiedenti asilo del circuito Sprar (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati).

Il primo termine, “università”, segnala la vocazione allo studio e alla ricerca per l'elaborazione di modelli didattici adeguati al profilo degli apprendenti.

Il secondo termine, “italiano”, definisce l'oggetto del patto formativo e l'importanza della materia di studio, strumento principale e indispensabile per l'integrazione nel tessuto cittadino.

Il terzo termine, “inclusione”, sottolinea che la Scuola ItaStra mira a essere molto di più che una mera articolazione di corsi di lingua, proponendosi invece come luogo strutturato di inclusione, in cui la lingua è uno dei plurimi elementi in gioco. Costituisce, quest'ultimo aspetto, la chiave di volta dell'intero modello e il punto di incontro con la dimensione linguistica e la pratica di ricerca scientifica. Infatti, il concetto di inclusione, per sua natura, non è esclusivo di una tipologia o gruppo di apprendenti, ma mira ad attivare pratiche in grado di far comunicare e far vivere insieme il tempo della quotidianità, dentro e fuori le classi, a tutti gli apprendenti, con background linguistico, sociale ed esperienziale molto differente:

Tra i banchi dell'università, giovani migranti senza genitori, in fuga spesso da drammi collettivi o individuali, da quotidianità posticce e subalterne, conflittuali, poco appaganti e miseramente progettabili, e però ricche di futuri desiderati e di coraggiose esperienze di vita vera, incontravano universi istruiti,

ricchi di libri, di studi, di viaggi in cerca di nuovi stimoli da spendere altrove (Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2005, p. 18).

Dall'arrivo dei primi msna si è fin da subito dato avvio a un contesto di relazioni che li aiutasse a spezzare la loro condizione di estraneità e separatezza dalla città e dai coetanei diversi da quelli ospitati nella loro stessa comunità. Attorno ai giovani bengalesi o egiziani, senegalesi o nigeriani oltre i docenti della Scuola, ci sono studenti universitari italiani in qualità di tutor, giovani docenti in formazione che seguono un Master di didattica dell'italiano, altri studenti stranieri che frequentano i corsi di lingua, la migliore dimostrazione di come il mescolamento dei colori e delle lingue, dei vissuti e delle storie, abbia generato forme di stare insieme gioiose e formative. Seduti sul pavimento della classe o durante una caccia al tesoro in uno dei mercati storici della città, nomi e lingue si sono intrecciati, senza che gli studenti europei che domani saranno medici o ingegneri abbiano manifestato disagio o perplessità per quel ragazzo o quella ragazza tanto diversi da loro con i quali esercitare le formule di cortesia o il passato remoto.

A ItaStra, da subito, ci siamo accorti che quello che avveniva nelle classi era un incontro, in apparenza improbabile e perfino strano, in cui universi così distanti – per le storie di vita che si portano dietro, per la quotidianità che rappresentano, per i progetti cui aspirano – si incontrano. A rendere tale incontro ancora più singolare è il luogo: le aule dell'università di Palermo, che per la prima volta hanno accolto e accolgono minori con alle spalle un percorso formativo molto diverso da quello dei compagni di banco, per l'appunto studenti provenienti da altre università sparse per il mondo.

L'incontro arricchisce gli uni e gli altri: i minori stranieri scoprono opportunità mai esplorate; gli altri ribilanciano i propri modelli culturali esplorando la ricchezza di vite altre nella prossimità di un'aula di lingue.

La Scuola di Lingua italiana per Stranieri è inoltre, come detto, luogo di incontro tra i minori e i tutor dell'università, studenti del corso di Laurea in Mediazione linguistica dell'Ateneo di Palermo che svolgono un periodo di tirocinio presso ItaStra. Preliminarmente formati sul particolare profilo giuridico e linguistico dei minori stranieri non accompagnati, ai tutor è chiesto di svolgere un ruolo attivo al fine di facilitare le relazioni dei minori con gli altri studenti durante i momenti extra-didattici e di instaurare con loro un rapporto di fiducia autentico che permetta di approfondire il percorso esistenziale da loro vissuto e arricchire il quadro di informazioni relative ai loro bisogni e interessi. Insomma, il ruolo dei tutor è risultato fondamentale nel fluidificare i rapporti con tutti gli altri studenti e promuovere una immersione nella città

e la conoscenza dei paesi limitrofi nelle tante gite organizzate dalla Scuola. A queste iniziative di carattere ricreativo, si aggiunge il ruolo di facilitazione linguistica che prevede una attività di rinforzo sulle materie di studio relative ai corsi per la licenza media dei CPIA (ex CTP) o ai corsi professionalizzanti negli istituti superiori.

1.3.2. Il progetto per fasi e gli elementi di continuità

La struttura complessiva del progetto di accoglienza che prosegue ininterrottamente dal luglio 2012 è venuta via via mutando in rapporto a una messa a fuoco progressiva del profilo linguistico e delle storie di vita dei msna e ad una continua riflessione sulle esperienze didattiche che man mano si venivano determinando. Possiamo individuare quattro diverse fasi, ciascuna rappresentativa della particolare curvatura che hanno assunto le scelte relative all' impianto generale del progetto e alle ricadute sul piano didattico.

Infatti, l'assetto interno del progetto è venuto mutando in rapporto a una messa a fuoco progressiva del profilo linguistico e umano dei *msna* e ad una continua riflessione sulle esperienze didattiche che man mano si venivano facendo.

La prima fase è quella dell'INCLUSIONE vissuta come scelta a priori, o meglio come una 'non scelta'. L'incontro e il confronto (di cui abbiamo detto nel paragrafo precedente) tra gli studenti ad alta scolarizzazione che ordinariamente frequentano i corsi di lingua dell'università e gli studenti a bassa scolarizzazione rappresentati dai *msna*, è diventato prioritario su tutto. Una scelta discussa, rielaborata e rilanciata più volte, mano a mano che le esperienze maturate ci hanno fatto approdare a modelli didattici più articolati e flessibili. Scelta che rimane sempre un punto di partenza e di arrivo.

La seconda fase è quella dei TENTATIVI che puntano a una ridefinizione del modello didattico. Ci siamo domandati cosa avesse funzionato e cosa no; cosa conservare e cosa abbandonare. Non ancora scelte definitive, ma appunto tentativi che ci hanno dato la possibilità di acquisire più dati e dunque puntare a una ridefinizione più consapevole e attrezzata del percorso didattico soprattutto per provare a dare risposte positive a un nuovo profilo di apprendente: l'analfabeta nella lingua materna. È in questa fase che vengono avviate due nuove tipologie di corsi: quelli di alfabetizzazione e quelli centrati esclusivamente sulle abilità orali. Nel primo caso, focus principali sono le abilità mancanti (lettura e scrittura) con classi solo per *msna*; nel secondo caso i diversi profili di apprendenti sono riuniti in un unico gruppo classe e si lavora sulle abilità che almeno in parte accomunano tutti (ascolto e parlato).

Giungiamo alla terza fase, quella delle SOLUZIONI PROVVISORIE, in cui le scelte

didattiche assumono contorni sempre più definiti e si stabilizzano. Questa fase è segnata prevalentemente dalla messa a regime dei corsi di alfabetizzazione e dall'inserimento all'interno dell'offerta formativa del Master di II livello in "Teoria progettazione didattica dell'italiano come Lingua seconda e straniera" (cfr. Arcuri e Mocciaro 2014), con cui tutti i docenti della Scuola collaborano attivamente.

Il processo di avvicinamento al centro ideale del modello attraverso 'tentativi' e ripensamenti, ha beneficiato di alcuni momenti assai diversi ma in parte convergenti: un laboratorio di teatro e narrazione a Santa Chiara³ (storico avamposto e modello di integrazione e accoglienza di cittadini stranieri a Palermo) e la raccolta di una serie di interviste a un gruppo dei più assidui.

La quarta fase, la più recente, è la proiezione ALL'ESTERNO. All'esterno avviene il confronto sul piano teorico e didattico con centri di ricerca e studi nazionali e internazionali che indagano le specificità dell'apprendimento delle lingue seconde in soggetti con bassa scolarizzazione. All'esterno si avvia un processo di collaborazione con i CPIA per tentare di travasare almeno in parte all'interno della struttura scolastica il percorso fatto in questi anni. E sempre all'esterno i msna diventano protagonisti. Riprendendo il percorso di teatro e narrazione avviato con il laboratorio tenutosi a Santa Chiara, questa volta i minori portano in scena le loro storie e l'immagine che vogliono mostrare del sé attraverso una serie di iniziative legate alla forma visiva più che alla parola: il film "Butterfly Trip" diretto da Yousif Latif Jaralla e la mostra fotografica "Attratti" di Antonio Gervasi. E poi in ultimo, nei mesi conclusivi del 2015, il venire a maturazione di un progetto ancora più audace, eliminare ancora di più i filtri fra "loro" e "noi" portando in scena non solo i loro volti e le loro storie ma anche le loro lingue. "Echi della lunga distanza", spettacolo teatrale sempre del regista Yousif Latif Jaralla, proposto in tante repliche in teatri piccoli e grandi, nasce dalla scelta di unire ai corsi di italiano momenti laboratoriali in cui i minori si confrontano con linguaggi espressivi diversi: foto e video, teatro e lettura ad alta voce. Linguaggi utili per sviluppare il senso critico di ragazzi giovanissimi, ampliare i punti di osservazione e ridurre il senso di disorientamento inevitabile dopo l'arrivo in una dimensione culturale estranea, che si conosce molto poco ed è spesso nutrita da rappresentazioni posticce. Linguaggi d'arte necessari per dare al passato che spesso è doloroso, ai brutti e ai bei ricordi, una collocazione nel presente. Ricucire il prima e il dopo e ridurre le lacerazioni.

Prima di guardare ad alcuni aspetti più prettamente didattici e linguistici è bene

³ "Santa Chiara" è una associazione di volontariato, nata all'interno dell'omonima chiesa dei salesiani, che eroga diversi servizi per gli immigrati e organizza momenti e spazi di inclusione.

comunque ritornare a riflettere su un elemento essenziale del progetto che abbiamo delineato, cioè quello che ha visto la Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo come luogo di incontro 'vero' e 'concreto'. È quanto faremo nel prossimo paragrafo.

1.3.3. L'immersione nel territorio

La presentazione schematica del progetto in quattro fasi, utile per comprendere la messa a punto del modello glottodidattico, non deve mettere in ombra gli aspetti di profonda continuità di cui si è già detto: la partecipazione attiva nel territorio con attività di carattere culturale, ricreativo, sportivo, la scoperta della città e la condivisione con altri giovani di esperienze diverse anche fuori dalle classi.

Tra le tante iniziative, tutte parte dell'intero progetto didattico-formativo, ne vanno ricordate alcune, esemplificative delle molte altre. La *Giornata di pulizia* della spiaggia di Barcarello organizzata dal Ceipes, durante la quale venti giovanissimi ragazzi neo arrivati provenienti dal Bangladesh, Egitto, Sierra Leone, Senegal hanno incontrato studenti universitari provenienti da Cina, Germania, Ucraina, Francia. L'annuale partecipazione alla manifestazione sportiva *Mediterraneo Antirazzista*, un torneo notturno di calcio a 5 per impedire la chiusura di un campo di calcio in uno dei quartieri più poveri della città. Il coinvolgimento a una iniziativa del Cresm dedicata alla musica, con madrina la cantante Noa, icona del dialogo interreligioso e culturale. L'adesione alla *Marcia degli Scalzi* e la partecipazione all'incontro nei locali di ItaStra con l'attore Mohamed Ba, interprete del film documentario "Va' Pensiero. Storie ambulanti" (regia di Dagmawi Yimer), che denuncia la paura dell'incertezza e della scarsa tutela giuridica che vivono molti migranti.

Tutte queste attività

convergevano verso l'obiettivo di creare un sentimento di appartenenza. La partecipazione a queste iniziative dà ai *minori* la possibilità di rimappare la città, vivificarne i luoghi, associando a essi dei ricordi, delle storie, delle emozioni. E ciò veniva realizzato ribaltando il punto di vista con cui i *minori* solitamente si identificano rispetto alla comunità in cui vivono: da soggetti dei quali sono gli altri a prendersi cura, a soggetti che si prendono cura degli altri" (Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015, p. 34).

1.3.4. Una rete di soggetti e istituzioni su cui contare

La costruzione di forme di comunicazione virtuosa fra soggetti diversi e di reti di buone pratiche è stata sempre un obiettivo importante del progetto che fin dai primi passi ha potuto contare sulla collaborazione dell'Ufficio Nomadi ed Immigrati del Comune di Palermo. Il rapporto con questa importante e solida realtà della città ci ha consentito di costruire nel tempo una modalità di lavoro costruttiva con le comunità.

Da parte nostra l'intento è stato ed è quello di diventare un riferimento solido relativamente all'offerta di corsi di lingua italiana e alla formazione per volontari e docenti, in cambio abbiamo chiesto la condivisione di un itinerario comune. Una attenzione condivisa all'importanza dei corsi di italiano e al progetto nel suo complesso. Nella pratica alle comunità abbiamo affidato il compito di pungolare, motivare e, se il caso, sanzionare i comportamenti dei minori divergenti dagli obiettivi progettuali. Un compito oneroso e tuttavia necessario per il bene di tutti: orientare il progetto migratorio di ragazzi che, per quanto abili ad affrontare la vita (d'altra parte erano riusciti a cavarsela in un viaggio disperato), rimangono pur sempre poco più che adolescenti.

La presenza dei minori ha richiesto alla Scuola una grande concentrazione di energie e risorse, un impegno eccezionale, e dunque è stato necessario evitare al massimo gli sprechi, sotto forma di ritardi, frequenze discontinue, poca chiarezza negli impegni presi.

È certamente grazie alla collaborazione e alla consapevolezza di un percorso condiviso che col tempo la costanza e l'impegno dei *minori* ai corsi è cresciuta e allo stesso tempo anche i periodi di frequenza si sono allungati.

Tale azione congiunta tra ItaStra, Ufficio Nomadi e Immigrati e comunità ha dato i suoi massimi risultati a settembre del 2014, con la firma di un protocollo d'intesa con l'Assessorato alla Cittadinanza sociale (diretto da Agnese Ciulla), con l'obiettivo di «mettere in campo sinergie fra istituzioni e competenze specialistiche» e rilanciare «una importante collaborazione per l'accoglienza e l'integrazione della popolazione migrante [...] in stretto raccordo con l'Ufficio Nomadi e Immigrati del Comune e con molte delle Comunità di Accoglienza per *minori*».

1.3.5. Mettere in scena le storie di vita e le lingue dei giovani viaggiatori

Tra le storie raccolte attraverso interviste nei primi quattro anni di progetto con i minori stranieri non accompagnati e i richiedenti asilo del circuito Sprar e gli spettacoli realizzati dalla Scuola in alcuni spazi della città di Palermo, c'è un filo diretto. Molte di queste storie, infatti, costituiscono materia da cui hanno attinto le narrazioni messe in scena in diverse forme: teatrale, filmica, multimediale.

Non entreremo nel dettaglio della storia di Amadou, di quella di Maris, di Pap, di Lamin o di Ahmed, ma vogliamo rilevare l'importanza che queste storie, l'esposizione al racconto di vissuti personali, ha avuto per noi ed ha avuto anche per questi ragazzi. Soprattutto per loro.

I tanti racconti di vita, di viaggi, di sogni, di progetti, non sono stati motivati dalla esigenza di arricchire in modo originale – toccando corde affettive molto forti – l'impianto metodologico della Scuola di italiano. Piuttosto, la scelta di raccogliere storie serve ai docenti della Scuola per restituire identità vere ai ragazzi – spesso inconsapevoli portatori di universi e immaginari fin troppo stereotipati – rispondendo alla domanda “chi sono?”. Serve ai minori per ricomporre pezzi fin troppo lacerati e affermare il diritto e il dovere di fornire contenuti e risposte alla domanda “chi siamo?”.

Una chiara idea progettuale, già in questa prima fase del progetto dedicato ai msna, è che le storie raccolte fossero analizzate secondo modelli di interpretazione dei dati d'ambito sociolinguistico, mettendo in relazione le narrazioni con le identità e le lingue dei parlanti (cfr. Schüpbach 2008; De Fina, Georgakopoulou 2012; Paternostro 2013). Inoltre, al fine di una condivisione più divulgativa e meno scientifica, questo stesso patrimonio narrativo è andato a comporre un archivio audio-visivo e scritto di storie e memorie migranti.

Le interviste, sebbene poco strutturate e molto dialogiche (cioè molto legate alla estemporaneità della narrazione), hanno sempre toccato gli stessi argomenti ombrello: la vita familiare, la rete amicale e il rapporto con il luogo di origine; la formazione scolastica o d'altro tipo (p. es. le scuole coraniche); la lingua madre, le altre lingue, il contatto con l'italiano; il viaggio; la vita a Palermo dopo lo sbarco e i progetti futuri.

Dopo i primi racconti ci si è accorti dell'enorme patrimonio linguistico di cui erano portatori questi giovani viaggiatori e di quanto questo patrimonio si arricchisse durante i tanti mesi di viaggio. L'interesse linguistico di questa parte di racconti, i forti legami con quanto Mari D'Agostino si era occupata nei suoi lunghi anni di ricerca in qualità di direttrice della sezione socio-variazionale dell'Atlante Linguistico della Sicilia, e le ricadute sul piano delle didattiche delle lingue, ha suggerito di dedicare una sezione della programmazione dei corsi di lingua all'*autobiografia linguistica* (per una applicazione didattica della stessa cfr. Canobbio 2006; Telmon 2006; D'Agostino 2007; Arcuri, Paternostro e Pinello 2014), quale strumento per la valorizzazione del plurilinguismo e per sollecitare la presa di consapevolezza tra i giovani studenti migranti delle risorse linguistiche possedute, anche in rapporto agli altri profili di studenti dotati di un repertorio linguistico personale certamente meno ricco dei parlanti dell'Africa multilingue. Ma di questo particolare metodo di emersione e valorizzazione del grande

patrimonio linguistico di questi studenti parleremo diffusamente più avanti (par. 1.5.2).

L'idea di metter in scena le storie di vita di questi ragazzi sbarcati in Italia senza valigie ma con tanti ricordi, nasce dall'idea di moltiplicare le occasioni di rappresentazione delle storie, dalla opportunità di fissarle in una cornice artistica all'interno della quale poter guardare e comprendere e dall'urgenza di condividere con la città, l'Italia e la comunità internazionale un così importante patrimonio.

Tutto inizia con il già citato laboratorio teatrale realizzato presso l'oratorio di Santa Chiara (v. paragr. 1.3.2). Qui, attraverso lo strumento teatrale, gli studenti migranti, insieme ad alcune studentesse cinesi di lingua italiana dell'università SISU di Chongqing, hanno messo insieme i loro vissuti all'interno di una scena di finzione, in cui le storie di ciascuno si ricomponevano in storie inventate fatte di tanti frammenti personali, trasfigurate all'interno dello spazio scenico (Amoruso 2015).

Il laboratorio si è poi trasformato in un progetto più articolato, lungo e complesso, *L'Isola che (non) c'è*, il cui titolo esprime lo smarrimento, lo straniamento del migrante che non riesce a collocare la propria storia in un luogo che fatica a comprendere.

Guardavamo al teatro come a un filtro che avrebbe permesso con più facilità il racconto di sé da parte dei minori, uno schermaggio di salvataggio che avrebbe avuto un effetto cuscinetto, attraverso la retorica di una scena finta, offrendo coraggio alla narrazione dei vissuti. Sebbene all'inizio il progetto fosse pieno di zone d'ombra e passi falsi e si procedeva a tentoni, navigando a vista ma forniti di una bussola di buone intenzioni e forniti dello specifico linguistico, eravamo già sicuri che non avremmo potuto affrontare un pantano insieme a ragazzi che apparivano fragili e disorientati se non provando a conoscere un pezzo della loro intimità: certo non tutta, ma almeno quella che avrebbero avuto voglia di condividere.

Per i giovani viaggiatori il laboratorio sarebbe stata un'occasione per riflettere attraverso la narrazione autobiografica, prima, e la finzione della rappresentazione scenica, poi, sul proprio vissuto, sull'esperienza di lacerazione da cui è segnato, prospettandone una ricomposizione consapevole, seppure parziale.

Entravamo ne *L'Isola che (non) c'è* con l'intento di realizzare uno spettacolo teatrale da portare in pubblico. Lo spettacolo non si sarebbe più realizzato, quantomeno non nella forma che avevamo programmato. Si sarebbe trasformato, però e meglio ancora, in un progetto più ampio: la mostra fotografica *A-tratti* di Antonio Gervasi e il film *Butterfly Trip* di Yousif Latif Jaralla.

Le parole di Antonio Gervasi, contenute nel volume *Dai Barconi all'Università*, ci dicono che anche quelle foto, per quanto immobili, sono pregne di storie: «Ho chiesto ai ragazzi, con molti dei quali erano ormai numerosi i momenti di incontro anche fuori

di Sant'Antonino, di pensare a una situazione cui erano stati particolarmente felici o tristi, arrabbiati o sereni, prendendosi tutto il tempo che volevano. Solo quando erano pronti, uno alla volta, entravano dentro l'improvvisato set. [...] Un lavoro fatto a-tratti, in cui c'è discontinuità ma anche attrazione, la mia verso esperienze così forti come quelle che ho sentito tante volte raccontare, le loro verso questo pezzo di mondo dove viviamo».

Il film di Yousif Latif Jaralla non è dissimile dalle foto perlomeno sul piano della modalità narrativa che il regista sceglie. Infatti, come le foto, tutti i fotogrammi di *Butterfly Trip* sono muti, accompagnati solo da musiche che stridono. E il silenzio di quelle scene racconta i vuoti esistenziali di esperienze drammatiche, la solitudine che molti di questi ragazzi vivono, la solitudine delle storie di cui sono portatori, perché non è semplice trovare qualcuno a cui raccontarle se sei lontano da casa e hai pochi amici. Il racconto viene quindi trasfigurato restituendo pezzi muti di quelle parti intime che non è possibile o non si vogliono raccontare.

Yousif Latif Jaralla descrive così quel vuoto:

Il video voleva essere un itinerario intimo di ciò che si agita dentro di noi ed è inesprimibile. Tutte queste pratiche vanno di pari passo con l'apprendimento quotidiano delle lingue, delle grammatiche e delle sintassi. L'aspetto che deve essere maggiormente evidenziato di questo progetto umano, prima ancora che didattico, è che tutti questi interventi necessitano dello stare insieme, di sorrisi e strette di mano, di pomeriggi e serate insieme, che vanno al di là della formalità e della meccanica dei rapporti burocratici e istituzionali, spesso unica modalità di incontro fra chi arriva e il mondo desiderato e sognato»

Nello spettacolo successivo, "Echi della lunga distanza", iniziano a intrecciarsi aspetti che saranno più evidenti nella seconda fase del progetto di inclusione che descriveremo più avanti (par 1.5.3). Innanzitutto l'uso delle lingue madri dei protagonisti delle storie narrate, che si accompagna inevitabilmente al coinvolgimento dei mediatori linguistici: soggetti assolutamente interni al modello di inclusione di ItaStra. Anzi, il loro coinvolgimento costituisce un pezzo importante di tale modello, che punta ad una partecipazione sempre più intensa degli studenti i quali diventavano man mano protagonisti, insieme a tutti gli altri artefici del percorso. I mediatori hanno svolto un duplice ruolo: da un lato, hanno tradotto le storie raccontate nelle loro lingue madri dai tanti studenti migranti dei corsi di italiano; dall'altro, hanno contribuito a restituire al pubblico questo prezioso patrimonio.

Le letture ad alta voce di Ama, Kirolos, Omar, Rosemary, Amadou, Shohag, Koyes, Khalifa, le foto di Antonio Gervasi, il violoncello di Riccardo Palumbo e la regia di Yousif Latif Jaralla, ha composto uno spettacolo multimediale rimasto nella memoria dei tanti, tantissimi partecipanti che hanno assistito a uno dei tanti approdi di un viaggio epico, impresso negli occhi e nelle bocche spalancate degli spettatori.

L'accoglienza in una comunità alloggio, il rilascio di un permesso di soggiorno e di una carta d'identità europea, sono certamente fatti che lasciano intendere la volontà dell'ambiente di accogliere, ma non è sufficiente, se dagli altri non ci si lascia contaminare. Il grande sforzo di ItaStra (e più avanti nel capitolo vedremo questo aspetto ancora più evidente) puntava alla contaminazione degli altri, di noi, attraverso le storie, i ricordi, il viaggio, i sentimenti, le emozioni dei ragazzi che quelle storie avevano donato alla comunità tutta.

Forse, i segni più evidenti di tale riuscita contaminazione possiamo ritrovarli nelle parole di artisti, scrittori, poeti, filosofi che hanno riportato il vissuto di quella esperienza nella preziosa miscellanea "Echi di Echi" curata da Vincenzo Pinello e Giuseppe Paternostro (2015), una raccolta di poesie e racconti che hanno dato il giusto prestigio letterario a una esperienza epica che narra l'incontro di tanti popoli e storie nello spazio di un teatro.

L'esercizio di rispecchiamento nelle storie degli altri o di osservazione delle proprie storie nelle parole degli altri è stato il nostro modo, il modo di ItaStra, di compiere immersioni, attraverso diversi linguaggi artistici, nei territori del sé.

1.4. Nuovi apprendenti, nuova didattica, nuova formazione

Come abbiamo accennato sopra (par. 1.2), negli ultimi decenni è avvenuto un enorme spostamento di masse di persone da luoghi in cui la percentuale di giovani analfabeti è ancora molto rilevante ad aree ad altissimo tasso di alfabetizzazione in cui la capacità di sapere leggere e scrivere è di estrema importanza, un requisito senza il quale "è impossibile non solo l'esercizio di qualsiasi diritto di cittadinanza, ma anche la più semplice delle operazioni di orientamento all'interno del tessuto urbano e di rapporto con il complesso delle istituzioni della società ospitante". La possibilità di integrarsi, se è ipotizzabile, assume forme di marginalità estrema. Questa situazione, è stato notato, ha avuto come conseguenza che, per la prima volta, in maniera massiccia, sia negli Stati Uniti che in Europa, gli apprendenti di lingue seconde a bassa e bassissima scolarizzazione stiano acquistando visibilità e importanza, insieme ai processi linguistici loro peculiari.

Quando nelle 'ordinarie' classi della Scuola ItaStra si sono visti arrivare nell'estate

del 2012 i primi minori stranieri non accompagnati, in realtà nessuno dei docenti è stato colto di sorpresa. Infatti, tutte le figure della Scuola palermitana negli anni avevano già vissuto l'esperienza dell'incontro con realtà di plurilinguismo e multiculturalismo.

Ma col crescere del numero dei minori inseriti nelle classi, le differenze tra questi ultimi e gli studenti universitari iniziano a emergere vistosamente.

Innanzitutto viene alla luce una diversa velocità di sviluppo dell'interlingua. Inoltre, e ancora più problematica da gestire, emerge la diversa sensibilità metalinguistica dei minori, se paragonata a quella degli altri studenti. Infatti, negli apprendenti con pochissimi anni di scolarità, a mancare sono non solo intere categorie concettuali come nome, verbo, pronome, aggettivo, ma anche la capacità stessa di segmentare la frase individuando i confini fra le parole. In generale, come avremmo man mano appreso sul campo, in molti di loro i sistemi di riconoscimento della nuova lingua di-apprendimento si basano su criteri solo semantici e pragmatici e pochissimo legati ad aspetti formali, quali morfologia, ordine degli elementi nella frase, etc.

Tutto ciò produce evidente imbarazzo e frustrazione che, se non opportunamente gestiti dal docente, possono compromettere radicalmente la motivazione all'apprendimento, con conseguente abbandono del corso.

I problemi da affrontare, insomma, non sono paragonabili a quanto accade nei percorsi di alfabetizzazione rivolti ai bambini delle scuole elementari, che imparano il codice scritto in una fase in cui la lingua materna è già acquisita. Mentre adesso Ci troviamo di fronte, invece, a situazioni radicalmente nuove, in cui dei soggetti privi di scrittura in L1 apprendono a leggere e scrivere in una L2 di cui hanno poca o nulla abilità orale. Ciò radicalizza la difficoltà dell'apprendimento, in quanto viene richiesto lo sforzo cognitivo di apprendere un sistema di astrazione (tale è la scrittura, tale è il codice alfabetico) attraverso una lingua che non si conosce. Si tratta di un doppio simultaneo processo di astrazione: il primo traduce l'universo semantico in un nuovo codice fonemico e concettuale; il secondo codifica il nuovo sistema fonemico in un sistema a caratteri alfabetici.

“A radicalizzare ulteriormente tali difficoltà è il fatto che l'adulto viene immerso improvvisamente in un mondo in cui la scrittura ha innumerevoli usi e funzioni e nel quale il paesaggio urbano è radicalmente intessuto di testi scritti la cui decifrazione è indispensabile anche per le attività più semplici e quotidiane come prendere un autobus o capire a quale sportello di un ufficio postale rivolgersi” (D'Agostino 2015, pag.).

Pur tuttavia, la complessità appena vista delineata, all'interno dell'esperienza di ItaStra non è mai degenerata verso situazioni di marginalizzazione poiché è stata

sempre affrontata strumenti di ricerca e interventi didattici tesi, i primi, a individuare e circoscrivere i problemi, i secondi, a rimodulare e differenziare i percorsi formativi.

La particolare attenzione da sviluppare attorno ai giovani migranti al fine di rendere sempre più efficaci gli interventi didattici, è oggetto di indagine specifica nella letteratura di settore. Ad esempio, per citare studiosi di area ItaStra, Pellitteri (2005) focalizza il ruolo dei corsi di alfabetizzazione come risposta alla presenza nelle aule universitarie di soggetti a bassa e bassissima scolarizzazione. Sul versante della formazione degli insegnanti, all'interno del Master di II livello in *Teoria, Progettazione e Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, si propone di allargare lo spettro degli apprendimenti professionali al fine di includere tra i profili anche i soggetti analfabeti (cfr. Arcuri, Mocciaro, Turrisi, 2016).

La presa d'atto delle problematiche legate alla lentezza del processo di apprendimento esposto anche al rischio continuo di veri e propri blocchi ci ha suggerito di allargare e approfondire l'orizzonte in cui collocare le esperienze didattiche intensificando i contatti con i gruppi di ricerca in Italia ma soprattutto guardando anche ad altre realtà internazionali.

Le indagini e i lavori scientifici nati all'interno dei *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition* (LESLLA) e dei *Non-Educated Second Language and Literacy Acquisition* (NESLLA), costituiscono certamente uno degli ambiti più interessanti nel campo degli studi sulla didattica delle lingue seconde, se si tiene anche in conto che, oggi più che mai, è divenuto necessario innestare i percorsi di ricerca locali alla prospettiva globale. Infatti, nel 2012, la popolazione mondiale analfabeta di età superiore ai 15 anni rappresentava il 16% (60% donne; 40% uomini), cioè circa 1/6 della popolazione mondiale. Di questi, 781 milioni sono adulti e 126 milioni sono giovani⁴.

Lo spostamento di enormi masse di individui da luoghi in cui la percentuale di giovani analfabeti è ancora alta ad aree ad altissimo tasso di alfabetizzazione,

1.4.1. Fra didattica e ricerca

La pratica didattica e la ricerca acquisizionale sviluppate in questo decennio in aree diverse del globo, e che hanno come punto di riferimento un gruppo transnazionale conosciuto con l'acronimo LESLLA (*Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*), consentono oggi di delineare alcuni dati certi, che qui sintetizzeremo.

⁴ I dati sono tratti dal *The millenium goals report 2014* delle Nazioni Unite.

Molte diverse esperienze convergono nel segnalare che fra gli apprendenti di una L2 pienamente alfabetizzati e quelli scarsamente o per nulla alfabetizzati (cioè apprendenti LESLLA) esiste un grande divario nei seguenti aspetti: a) i tempi di apprendimento della lingua, che sono radicalmente più lunghi in soggetti LESLLA; b) i risultati del processo di apprendimento, che vedono precoci e radicali fossilizzazioni (cioè dei veri e propri definitivi inceppamenti del processo di acquisizione della lingua) nei parlanti LESLLA. L'uno e l'altro elemento segnalano come la mancanza delle abilità di decodificazione e codificazione dei testi scritti abbia una grande rilevanza nel processo di acquisizione orale di una lingua seconda da adulti.

Non siamo certamente di fronte a temi nuovi. La riflessione su quali siano le conseguenze dell'invenzione della scrittura sulla società e sulla stessa cognizione umana hanno una storia assai lunga e complessa, almeno a partire dalle importanti notazioni di Platone sul prevalere della vista sull'udito.

Nel secolo scorso, in particolare, Ong (1982), Havelock (1963), Goody e Watt (1968), hanno scritto pagine decisive su questo tema, ricostruendo anche alcuni momenti storici cruciali nel passaggio da una mente-società basata sull'oralità ad una mente-società alfabetizzata. In particolare, Ong (1988) e Olson (2002) concordano sulla circostanza secondo cui la consapevolezza che ci siano unità che corrispondono alla singola parola è il risultato di una mente alfabetizzata.

Negli ultimi quarant'anni, a queste suggestive riflessioni degli storici della cultura, si sono affiancate importanti e decisive ricerche condotte nell'area della psicologia cognitiva e delle neuroscienze, che hanno indagato per via sperimentale gli effetti della literacy sulla mente umana nel suo complesso e, in particolare, nelle aree strettamente legate all'acquisizione linguistica. Di queste parleremo diffusamente nel capitolo 3.

La trasformazione dell'offerta formativa come conseguenza della presenza dei *msna* a bassa e bassissima scolarizzazione si è estesa anche al percorso didattico del Master di

Il livello in "Teoria, progettazione e didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera", le cui attività, sia teoriche che pratiche, sono da sempre strettamente intrecciate con quelle della Scuola di italiano.

Sebbene nel primo periodo dell'arrivo dei *minori* a Scuola il quadro teorico di riferimento fosse incerto e confuso, una parte del tirocinio, all'interno del Master, è stata sin da subito dedicata a esperienze di insegnamento in classi composte da *msna*.

Oggi, i percorsi formativi del Master dedicati a quella che definiamo 'utenza fragile', si sono diversificati: da un lato, adeguandosi agli sviluppi che la presenza dei

minori ha prodotto sul piano della didattica (ci riferiamo alle classi di alfabetizzazione); dall'altro, creando percorsi di tirocinio *ad hoc* svolti anche dentro le comunità di accoglienza dei *minori*. Tale esperienza tende a instaurare una continuità tra la Scuola e i luoghi della quotidianità dei *minori*, oltre che a trasformare, per quanto possibile, le comunità in luoghi di apprendimento linguistico. Si rimanda all'articolo di Adriana Arcuri, Egle Mocciaro e Adele Pellitteri (*Una didattica per project work nelle comunità dei minori*) per la descrizione del progetto formativo.

Qui si vogliono soltanto sottolineare alcuni aspetti che hanno segnato tale esperienza. Tra questi, anzitutto, l'uso di strumentazioni tecnologiche (videocamera, supporti di registrazione audio, uso del pc e di programmi di autoapprendimento) che si sono rivelate capaci di attrarre e motivare i *minori*. Un altro aspetto importante è costituito dal fatto che i *minori* si sono trasformati da soggetti ospiti a soggetti ospitanti all'interno dei luoghi a loro più familiari. Una cornice certamente straniante.

Il forte contatto, infine, ha permesso di conoscere un luogo della quotidianità e, dunque, di cogliere particolari del vissuto dei *minori* molto intimi.

Questa ricaduta sul versante della formazione degli insegnanti ha avuto un primo importante riconoscimento con l'assegnazione al Master su citato (e in particolare al percorso formativo *Docente di italiano come lingua seconda a minori stranieri non accompagnati: una competenza didattica finalizzata all'inclusione sociale*) del 'Label europeo delle lingue', certificazione d'eccellenza assegnata dall'Unione Europea ai percorsi più innovativi nel campo della formazione linguistica e dell'insegnamento delle lingue.

1.4.2. La formazione insegnanti. Itastra e Cpia sperimentano nuovi modelli di inclusione

La costruzione di un modello di didattica in grado di far fronte ai problemi e alle sofferenze linguistiche e d'apprendimento di studenti a bassa scolarizzazione ha avuto fin da subito come conseguenza l'avvio di uno stretto rapporto tra Università e altre scuole che agli stessi problemi avrebbero dovuto fare fronte.

Nel 2016 viene siglato da ItaStra e CPIA Palermo 1 un accordo di collaborazione che si sarebbe rivelato, oltre le aspettative e oltre i termini dell'accordo, un rapporto di lunga durata⁵. Di seguito illustreremo l'avvio di questa importante

⁵ Ancora oggi (dicembre 2018), mentre queste pagine si scrivono, tale collaborazione non solo è in atto, ma assume forme sempre più d'ampio respiro e tecnicamente sempre più complesse. Come vedremo più avanti, infatti, la seconda fase (cioè quella in atto) prevede la creazione di una

collaborazione e i suoi ultimi sviluppi.

La collaborazione tra CPIA Palermo 1 e ItaStra nasceva dall'esigenza di far fronte a bisogni formativi e a problemi organizzativi assai complessi e diversificati, non solo per il Cpia di Palermo ma anche per quelli di tutta Italia. L'ingresso nella Scuola italiana di giovani e adulti immigrati, poco o per nulla alfabetizzati nella loro lingua madre e molti dei quali mai andati a scuola nei loro Paesi di provenienza, rappresentava la principale difficoltà.

Al compito già complesso di insegnare una lingua seconda in tempi assai ristretti, con obiettivi legati anche alla lingua per lo studio, si aggiungeva nelle classi dei CPIA di tutta Italia l'ulteriore difficoltà di affrontare obiettivi di alfabetizzazione in tempi assai ristretti.

Per i docenti, che non erano mai stati preparati a questo compito, né dalla formazione iniziale né dalla formazione in servizio, si poneva una sfida che non sarebbe stato possibile affrontare da soli: “Per moltissimi docenti era questa la prima volta che si trovavano a dovere ragionare insieme su questa nuova tipologia di studenti, sui processi migratori che li stanno coinvolgendo, sulla legislazione che li riguarda e sulla organizzazione delle strutture di accoglienza” (Arcuri 2016, p.29).

Il CPIA Palermo 1 si trovava nella stessa condizione in cui si era ritrovata ItaStra qualche anno prima: un profilo di studenti e dei bisogni linguistici che, per essere affrontati, necessitavano di strumenti specifici.

La collaborazione ha previsto un percorso formativo in servizio rivolto non direttamente ai docenti, ma agli studenti: il ruolo dei docenti del CPIA era quello di osservare e, in momenti dedicati, di riflettere insieme agli esperti di ItaStra sulle scelte di metodo e sui relativi contenuti.

Il corso ha avuto la durata di 100 ore, cui sono stati aggiunti interventi teorici frontali all'università, tenuti dai docenti esperti di ItaStra⁶.

Tale percorso ha avuto un esito positivo e ha dato a ItaStra un ulteriore slancio per la pubblicazione di tre volumi rivolti agli studenti migranti del CPIA. Ci riferiamo al volume “Ponti di parole”, che presenteremo diffusamente più avanti.

piattaforma digitale per l'apprendimento a distanza.

⁶ Per una approfondita trattazione del modello formativo progettato e sperimentato nell'ambito della collaborazione fra Itastra e CPIA Palermo 1, in stretto collegamento con le attività del Master in Teoria, Progettazione e Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera, si rinvia all'articolo di Arcuri nel libro edito dal Dipartimento di Scienze Umanistiche insieme alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri che alla presentazione e documentazione di tale esperienza è dedicato (D'agostino, Sorce 2016).

Accenniamo, brevemente, che i tre manuali rispondono a bisogni di alfabetizzazione e di comunicazione, ma non affrontano un'altra grande parte delle difficoltà dei CPIA: l'esigenza fornire una preparazione adeguata su materie di studio nei confronti di soggetti con un livello di lingua elementare.

Il progetto attualmente in corso, cui ci riferivamo nella nota di cui sopra, risponde precipuamente a tale esigenza. Nel dicembre del 2018 Unicef, Itastra e CNR hanno avviato una collaborazione per il sostegno allo studio dei MSNA.

A causa di diverse difficoltà logistiche, quali per esempio la vita all'interno di una comunità che non sempre consente di gestire al meglio tempi e orari dei percorsi formativi avviati, L'Unicef ha chiesto a Itastra di preparare materiali multimediali interattivi sulle materie disciplinari, da fornire ai MSNA che frequentano in modo irregolare le scuole. L'accordo prevede anche il supporto tecnico del CNR.

Un curioso filo rosso, dunque, lega le sorti del Cpia e di Itastra. Innanzitutto, entrambi si sono ritrovati a far fronte alla presenza di giovani e adulti non alfabetizzati. Un aspetto che lega profondamente l'università e la scuola è il grande passaggio di soggetti dal Cpia all'università e viceversa. Tantissimi minori inseriti a scuola vanno al Cpia e viceversa. Tutto ciò ha certamente dato la possibilità di offrire una programmazione più capillare, efficiente e intensa.

1.5. L'inclusione a ItaStra come modello. Ultimi sviluppi di una scuola di tutti

1.5.1. Il modello didattico di Ponti di parole

La costruzione del modello didattico in rapporto ai nuovi bisogni linguistici che pone la massiccia presenza di analfabeti a ItaStra, nasce gradualmente, ma raggiunge un punto di arrivo nel 2016 quando la Scuola dà inizio a un percorso di sperimentazione serrata su quattro classi composte quasi interamente da msna, divisi per livelli omogenei: due livelli Alfa, un livello Alfa 1 e infine un livello A1 equiparabile allo stesso livello del QCER per le lingue. In seguito, la denominazione di quest'ultimo livello sarà modificata in "A1 migrante" per due ragioni: una rispondente agli specifici bisogni comunicativi degli apprendenti; l'altra al profilo della classe, interamente composta da migranti.

I 70 studenti inseriti nei quattro corsi sono gli stessi che costituiscono il campione di questa ricerca sperimentale, su cui è focalizzato il capitolo 5.

Alla fine del 2016, nel mese di dicembre, ItaStra e la casa editrice ufficiale dell'Ateneo di Palermo pubblicano il primo manuale dedicato agli studenti di prima alfabetizzazione: il titolo è "Ponti di Parole. Livello Alfa".

Il secondo volume esce nei primi mesi del 2017: è dedicato al livello Alfa1 e completa il percorso di alfabetizzazione. A fine 2017 va in stampa il terzo volume della serie “Ponti”, dedicato al “Livello iniziale”, rivolto quindi ad apprendenti che hanno completato il ciclo di alfabetizzazione. Più precisamente, questo terzo volume è pensato per incontrare le esigenze didattiche di una classe standard del CPIA, proponendo contenuti comunicativi e morfosintattici fino al completamento del livello A2 (livello peraltro richiesto per l'ottenimento del permesso di soggiorno UE di lungo periodo).

La struttura complessiva dei tre volumi, come si può intuire, corrisponde alla suddivisione del campione nei tre livelli corrispondenti: Alfa, Alfa 1 e A1 iniziale.

Per la descrizione del modello didattico e dei principi metodologici rinviamo al capitolo successivo che sarà centrato sul modo in cui ItaStra ha pensato l'analfabeta e i soggetti a bassa scolarizzazione: giovani conoscitori di tante lingue che si muovono all'interno del panorama urbano e dei tantissimi testi che si incontrano con il bisogno urgente di doverli prima ancora che decifrarli, capirne il valore pragmatico e testuale di cui sono portatori. Passiamo adesso, con i successivi due paragrafi, agli altri aspetti del modello di scolarizzazione di ItaStra: i laboratori di emersione e valorizzazione delle lingue e il laboratorio di narrazione. Segmenti fondamentali del percorso in cui lo studente, analfabeta o meno, va visto e apprezzato come uomo che con sé porta storie e abilità, la cui esplorazione va guidata affinché le storie, le abilità e le lingue, diventino risorse mai più sottaciute.

1.5.2. La valorizzazione delle lingue con l'autobiografia linguistica

I laboratori dedicati alla emersione e valorizzazione delle lingue rientrano in quelle attività promosse all'interno di ItaStra, grazie ai percorsi di ricerca sulle autobiografie linguistiche a fini didattici maturati all'interno del Master di II livello in “Teoria progettazione didattica dell’italiano come Lingua seconda e straniera” e al fervido intuito della direttrice di ItaStra⁷:

Sul solco di tante esperienze realizzate a Palermo negli anni scorsi presso scuole di ogni ordine e grado, e utilizzando la ricca bibliografia che ormai esiste sull’argomento, si è scelto di indagare il plurilinguismo attraverso attività che guidassero gli studenti a narrare oralmente, per iscritto, e tramite disegni e mappe,

⁷ Mari D'Agostino, Direttrice della Scuola di Lingua italiana di Palermo, intuisce la forza narrativa ed esplorativa all'interno delle classi migranti di ItaStra di una attività di scrittura da sempre usata nei suoi corsi di Linguistica all'università.

la propria autobiografia linguistica. Il racconto della propria vita focalizzando l'attenzione sul repertorio di partenza e sulla ricchezza degli input linguistici a cui sono stati esposti durante il viaggio ha fatto emergere non solo "lingue madri" e "lingue padri", e "lingue nonne" e "lingue zie" ma anche le tante lingue incontrate fuori dalla famiglia. Vengono in superficie una quantità di lingue locali di cui si è fatta esperienza nella prima infanzia e nell'adolescenza ma che successivamente sono state poco utilizzate e messe da parte, e, soprattutto, il rapporto fra la esperienza migratoria e articolazione attuale del repertorio linguistico (D'Agostino 2017).

Analfabeti sì, ma anche plurilingui. L'affermazione di tale prospettiva divergente rientra in realtà in una logica dell'accoglienza che unifica i due aspetti all'interno di un denominatore comune: l'offerta di percorsi didattici in cui tutti gli aspetti del complesso spettro linguistico vengano considerate e possano emergere. Da un lato, i limiti e la vulnerabilità acquisizionale di un sistema cognitivo che non può appoggiarsi alla scrittura e alle capacità psicolinguistiche che essa rende possibili; dall'altro, i vantaggi che il plurilinguismo pone, e non solo in termini strettamente cognitivi (come vedremo nel capitolo 5) ma anche in relazione alla possibilità di generare interazioni di rete, all'interno delle quali la lingua è uno strumento prioritario.

Come osserva D'Agostino (2017), per capire questa nuova parte del fenomeno migratorio, bisogna muovere dal plurilinguismo:

Il primo punto da cui partire per comprendere questa nuova realtà immigratoria è lo straordinario plurilinguismo di cui ognuno di questi ragazzi è portatore. Proprio là dove l'apprendimento della nuova lingua è contrassegnato, come vedremo, da più fatica, anche fisica, come dimostrano le tante mani contratte a impugnare (in molti casi, per la prima volta) penne e matite, le lingue si sovrappongono e si incrociano (D'Agostino 2017, p. 148).

A questo proposito, alcuni brevi schizzi 'linguistici' di alcuni dei nostri studenti viaggiatori.

Nel racconto dei mesi trascorsi per strada, si intrecciano, insieme al dolore e alla fame, alla violenza e alla morte, anche le esperienze di incontro con uomini e lingue diverse. Disegni e grafie assai incerte narrano di viaggi durati molti mesi, spesso più anni, con lunghe soste e riprese del cammino. Abdoulaye che ha percorso il cammino dal Senegal

all'Italia in otto mesi, è partito con un bagaglio di tre lingue, pular, wolof e francese, ma solo quest'ultima gli è stata utile durante il viaggio. E un altro giovane del Mali, in viaggio da un anno con le sue lingue, bambara, soninke, e un poco di francese, usa il suo capitale di partenza anche in Italia dove ha contatti con ragazzi di diversi paesi africani. Diawara, maliano, parlava nel momento della partenza soninke, francese, bambara, mandinka, inglese. A queste lingue si è aggiunto l'arabo appreso durante la sua permanenza di un anno in Algeria dove ha lavorato come muratore. Come viene di frequente dichiarato, l'arabo è stato per molti di grande utilità in quello che è per quasi tutti il momento più tragico della esperienza migratoria cioè il periodo trascorso in Libia, spesso in carcere, quasi sempre in condizioni di lavoro disumane e nell'attesa spasmodica di imbarcarsi. Di grande efficacia si è rivelato l'utilizzo di mappe come strumento per fare emergere, contemporaneamente, la ricchezza del proprio bagaglio linguistico e la narrazione della propria storia (idem, p. 151).

Questo patrimonio di lingua vissuta risulta fondamentale per il docente di lingua italiana. Di seguito, descriviamo uno dei percorsi ItaStra in cui il plurilinguismo viene valorizzato come risorsa di insegnamento e apprendimento.

Dopo avere ripercorso il viaggio collocando le lingue lungo le rotte che li hanno condotti in Italia, gli studenti le posizionano all'interno di una sagoma che un loro compagno ha realizzato seguendo il contorno del corpo disteso su un grande foglio appoggiato sul pavimento. Nel cuore e nella pancia spesso vengono posizionati wolof, mandinka, bambara, pular e tanti altri ancora. L'italiano di solito trova posto in corrispondenza dell'area della testa, ma a volte anche nei piedi forse, chissà, per indicare le migliaia di chilometri fatti per arrivare a sentirlo e a parlarlo. «CIAO! SONO Hamidou Niang, HO 16 anni, vengo dal Senegal, parlo cinque lingue», è una delle tante frasi che ancora oggi è possibile leggere accanto alla sagoma di Hamidou. Sebbene Hamidou non domini perfettamente la differenza tra maiuscolo e minuscolo, era possibile vedere la sua fierezza quando a leggere questa frase erano i suoi compagni di banco, due dei quali visiting professor americani che accanto alle loro sagome hanno scritto: "Io parlo inglese e un po' italiano".

L'autobiografia linguistica, l'attività che è stata scelta per fare emergere le storie e le lingue dei giovani viaggiatori ha un doppio valore: personale, perché si scopre come abilità, come tratto linguistico importante, qualcosa che si possiede; e pubblico perché segna un tratto distintivo che ci colloca rispetto agli altri, ci offre uno status. È quanto emerge in Di Benedetto, Salvato, Tiranno (in stampa), una ricerca presentata nell'ambito del Simposio Lesla 2016

The main objective resulting from working on geographical maps to retrace the route of the journey was the association of languages used in each country. Thus, the creation of linguistic maps gives the students the chance to rethink languages as tools of communication and survival. Finally, students came to reevaluate their personal skills and troubled experiences thanks to the appreciation of the linguistic knowledge used and improved during the journey (Di Benedetto, Salvato, Tiranno 2016)

La vertiginosa ricchezza linguistica delle classi di ItaStra e del Cpia abitate dai giovani protagonisti di questo volume, nelle parole di Di Benedetto e Tiranno creano il contesto perfetto per la riuscita di momenti di scambio e condivisione tra i singoli membri della classe.

L'emersione delle lingue "altre", in forme diverse, scritte e parlate, è un altro pezzetto di quel racconto di sé che costituisce uno dei fili del lavoro in questi anni a ItaStra e che ha prodotto importanti esperienze di narrazione e comunicazione plurilingue. Dell'altro, della narrazione e della messa in scena attraverso gli strumenti del teatro, della fotografia, del disegno e della pittura, parleremo nel paragrafo che segue.

1.5.3. *Tutti dentro lo stesso cerchio. Odisseo e Gulliver tradotti in mandinka, wolof, fula e...*

La seconda fase dell'intreccio di storie, narrazioni, foto, teatro e arti espressive è stata avviata a ItaStra con il laboratorio *Odisseo Arriving Alone*. L'archetipo del viaggio e il protagonista che lo ha condotto entrano nei laboratori di narrazione della Scuola.

Ci sedevamo in cerchio a terra e quando nella grande aula scendeva il silenzio dell'attesa, il narratore cominciava a raccontare le avventure di Odisseo, in piedi, al centro del grande cerchio, guardando sempre i suoi attenti ascoltatori, muovendo le mani e facendo dei gesti per rendere più viva la narrazione.

Man mano che il filo della storia si dipanava, combinando narrazione e memoria, i nostri studenti ritrovavano il proprio vissuto (Valentina).

La frase è contenuta nel libro omonimo *Odisseo Arriving Alone* (Amoruso, Cipolla, Piraneo, Salvato, a cura di). A scriverla è Valentina Salvato, una delle autrici del libro, e nonché una delle conduttrici e animatrici del laboratorio. Con lei, durante il laboratorio, Chiara Piranio, anche lei autrice e curatrice del libro che ha documentato

tutte le fasi del percorso laboratoriale, restituendo tutte le storie ivi raccontate.

A poche settimane dallo sbarco sulle coste della Sicilia, oltre 70 minori, nell'estate del 2017, si trovano insieme alle docenti e ai docenti di ItaStra, i mediatori linguistici, i tirocinanti dell'università di Palermo, la direttrice di ItaStra Mari D'Agostino, gli artisti Igor Scalisi e Gaetano Cipolla e gli studenti universitari di altre città europee si trovano tutti dentro lo stesso cerchio. Un numero enorme che segna il primo elemento di discontinuità rispetto alle esperienze pregresse. Prima erano tante storie raccontate da pochi, adesso sono tante storie raccontate da tutti. Gli studenti msna presenti al laboratorio di narrazione sono tutti gli studenti del livello Alfa, Alfa 1 e A1, che in quel periodo frequentavano i corsi a ItaStra.

Il secondo elemento di discontinuità era dato da un maggiore coinvolgimento dei mediatori linguistici, che all'interno del cerchio assumevano il ruolo di narratori, prima raccontando a tutto il gruppo gli episodi dell'Odisseo opportunamente selezionati dalle docenti, poi aiutando gli studenti suddivisi in piccoli gruppi divisi per lingua a scrivere, disegnare, dipingere un episodio della loro vita.

Il terzo elemento di discontinuità, infatti, era dato dalla possibilità, data a tutti quanti, anche agli analfabeti, di raccontare una storia, attraverso l'uso del linguaggio pittorico.

I disegni, le scritte stilizzate riposte su cartoncini colorati, i disegni dei due artisti Igor Scalisi e Gaetano Cipolla e l'installazione video di Antonio Gervasi, sono andati a comporre i manufatti della mostra omonima che per circa 20 giorni, tra il dicembre 2016 e il gennaio 2017, ha richiamato visitatori e curiosi della città di Palermo e non solo. La mostra è ancora oggi visitabile. Una parte dei lavori realizzati durante il laboratorio sono ancora esposti alle pareti dell'Ex Convento di Sant'Antonino, traccia di un passaggio di migranti che ha contaminato per sempre quello spazio.

Gli elementi di continuità erano dati dalla condivisione delle storie di vita dei piccoli viaggiatori approdati a ItaStra, dall'uso dei traduttori e narratori e dalla presenza imprescindibile delle tante lingue parlate al laboratorio. All'interno del libro cui si è accennato sopra, gli episodi dell'Odisseo sono stati tradotti nelle tante lingue africane presenti, in bangla, arabo e inglese.

Infine, l'ultimo elemento di continuità era dato dall'uso di un linguaggio artistico come strumento capace di favorire il racconto, ma anche dalla narrazione di episodi dolorosi, come il naufragio nel Mare Mediterraneo o le violenze subite nelle carceri libiche. Si introduceva, così, un nuovo elemento di schermaggio, una storia cornice, che relativizza le esperienze e le innalza al livello della storia delle storie, del viaggio dei viaggi.

Nell'ottica della valorizzazione delle lingue e dei linguaggi, il laboratorio è stato trasposto in uno spettacolo teatrale (regia di Yousif Latif Jaralla) che ha visto la partecipazione, oltre che di alcuni mediatori, anche di alcuni studenti del Liceo classico Vittorio Emanuele di Palermo.

Concludiamo questo capitolo passando velocemente in rassegna altri due eventi in cui, ancora una volta, arte teatro e storie di vita si incrociano.

All'interno del progetto FAMI, *La forza della lingua*, di cui ItaStra è capofila, a maggio del 2017 è stato realizzato lo spettacolo-laboratorio *Il teatro delle differenze*, condotto dai formatori del Teatro Libero di Palermo, in cui circa 20 minori, insieme ad alcuni studenti migranti italiani dell'università di Palermo, hanno rappresentato alcuni momenti drammatici del viaggio per raggiungere le coste della Sicilia.

Sempre nell'ambito del Fami, si ricorda il laboratorio *Di terra, di mare, di incontri*, condotto dalle docenti di ItaStra insieme all'Associazione Nuvole Incontri d'Arte.

Nell'ambito di tale percorso laboratoriale, si è ripetuto lo stesso modello di *Odisseo Arriving Alone*. I viaggi di Gulliver di Jonathan Swift, La Sirenetta di Hans Christian Andersen e Guardiano del faro di Janna Carioli si intrecciano ai ricordi, alle storie, ai frammenti di vita dei circa 100 giovani migranti che hanno preso parte al laboratorio.

Tutto ciò confluirà all'interno di due libri d'arte curati dagli artisti, Rita Casdia, Gaetano Cipolla, Federico Lupo e Giuseppe Mistretta, che hanno affiancato le docenti di ItaStra durante tutto lo svolgimento del percorso.

CAPITOLO II - Gli analfabeti a ItaStra

2.1. Nazionalità, lingue, scolarizzazione e livello di alfabetizzazione. ItaStra come microcosmo delle migrazioni verso l'Europea.

Prima di fornire una descrizione dettagliata del campione su cui è stata svolta l'indagine, vogliamo mettere in evidenza alcuni dati e numeri che inquadrano il fenomeno migratorio che interessa le coste siciliane e quindi l'Italia, se si pensa che oggi la Sicilia si configura come porta di ingresso verso l'Europa delle rotte migratorie provenienti dai paesi africani.

L'obiettivo è quello di fare emergere i punti di contatto, che come si vedrà sono costanti, tra il macro, cioè lo spostamento di grandi masse di individui che attraversano l'Africa per approdare sulle coste italiane, e il micro, vale a dire lo scenario che si presenta all'interno delle aule della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo di Palermo. La nostra ricerca, dunque, declinata precipuamente secondo quegli aspetti sociolinguistici per noi più rilevanti, configurerà uno scenario rappresentativo della situazione migratoria generale. Ciò costituisce un ulteriore argomento per qualificare ItaStra come osservatorio privilegiato per fare ricerca sulla realtà migratoria e su quella dei soggetti poco alfabetizzati in particolare.

C'è un dato su cui la Sicilia diverge dal resto dell'Italia ed è quello che più ci riguarda e che fornisce una motivazione aggiunta alla nostra ricerca. La percentuale dei msna presenti in Sicilia al gennaio 2017 costituisce ben il 40,9% del totale presente in Italia, una percentuale che appare sorprendentemente alta tanto più se la confrontiamo con il dato che riguarda l'intero universo degli stranieri: 8% in Sicilia sul totale italiano.

	Percentuale di presenze in Sicilia rispetto all'Italia
Tutta la popolazione straniera	8%
Solo i msna	40,9%

Ministero degli Interni 12/2017.

Significa che la terra di Sicilia si sta specializzando nell'ambito dell'accoglienza di questa particolarissima fascia di immigrati, i cui bisogni sono moltiplicati rispetto agli adulti e ai minori accompagnati. A livello nazionale rimane notevole anche l'incremento annuo di questa fascia d'età che tra il 2016 e il 2017 è cresciuta di ben il 13%.

Nei primi otto mesi del 2016 i dati parlano di quasi 17.000 minori non

accompagnati, giunti via mare, e con una previsione, sull'intero anno, di circa 20.000 giovani migranti che, senza adulti di riferimento al loro fianco, intraprendono lunghi viaggi attraversando l'Africa e il Mediterraneo. I minori non accompagnati rappresentano oggi il 15% di tutti gli arrivi via mare, mentre costituivano l'8% nel 2015 e il 7,7% nel 2014.

Quanto alle aree di provenienza dei msna, emerge negli ultimi anni una drastica contrazione dei flussi provenienti dal Bangladesh a fronte di una rapida crescita di quelli che partono dall'Africa Occidentale sub sahariana. Se poi andiamo a vedere la composizione interna di tali arrivi troviamo dei dati interessanti confrontando l'incidenza di una nazionalità sul totale degli ingressi e l'incidenza della stessa nazionalità limitatamente ai msna.

Arrivi in Italia tra l'1 e il 16 gennaio 2016		
Nazionalità dichiarate	Percentuale delle presenza per nazionalità sul totale degli arrivi (1073)	Percentuale dei msna per nazionalità sul totale dei msna arrivati (174)
Senegal	17%	19,5
Guinea	16,8%	26,4
Gambia	15,7%	25,8
Mali	13,6%	6,3
Costa d'Avorio	9,8%	10,3%
Nigeria	7,5%	3,4%
Etiopia	3,6%	0
Somalia	3,5%	1,1%
Marocco	1,6%	0,5
Camerun	1,5%	1,7%

Ministero degli Interni 12/2017.

Come si vede scorrendo anche velocemente la tabella, i primi 6 paesi più interessati da questo particolare tipo di migrazione rientrano tutti nella zona sub-sahariana occidentale. Tra questi, emergono la Guinea e il Gambia perché l'incidenza dei loro msna sul totale è notevolmente più alta della percentuale riferita all'intero gruppo. È evidente che questi paesi si stanno specializzando nella migrazione dei minori non accompagnati.

Alla luce di questi dati risulta meglio comprensibile la distribuzione per nazionalità che ritroviamo nel nostro campione. La riportiamo di seguito ponendola a fianco a quella appena vista riguardante gli msna in Italia.

CAMPIONE		Dati Italia Gennaio 2016	
Gambia	43,5%	Guinea	26,4%
Senegal	10,5%	Gambia	25,8%
Mali	10,5%	Senegal	19,5%
Costa d'Avorio	7%	Costa d'Avorio	10,3%
Nigeria	4,7%	Mali	6,3%
Guinea	4,7%	Nigeria	3,4%
Egitto	4,7%	Etiopia	0
Bangladesh	3,5%	Somalia	1,1%
Somalia	3,5%	Marocco	0,5
Sudan	2,3%	Camerun	1,7%
<i>Altro</i>	5,8%		

Come si vede, la composizione del gruppo di msna che nel 2016 hanno frequentato i corsi di ItaStra ricalca in gran parte la situazione più generale: le prime 6 nazionalità presenti sono le stesse che ritroviamo nei dati sugli arrivi in Italia anche se con percentuali diverse e anche in un ordine diverso.

I casi macroscopici sono relativi proprio al Gambia e alla Guinea, anche se per motivi opposti.

I msna gambiani sono iper rappresentati con una incidenza, il 43,5%, di gran lunga superiore di quella seppure molto consistente riferita all'Italia (26,4%). Questo testimonia certamente un rapporto privilegiato tra i migranti provenienti da questo piccolo e sfortunato paese dell'Africa e la nostra città. Lo stesso non si può dire della Guinea, per cui vediamo totalmente invertito il trend: dal 26,4% che si riscontra nel panorama generale al 4,7%.

Messi da parte questi due casi, però, non c'è dubbio che ItaStra riproduca in gran parte i movimenti di persone del territorio in cui è inserita, confermando come luoghi di provenienza, e questo ci riguarda particolarmente, le aree del mondo contrassegnate sia da una altissima concentrazione di diversità linguistica¹ che da un alto tasso di analfabetismo. Riportiamo, a tal proposito, l'utilissima sintesi che ne fa D'Agostino (2017, pp.145-6).

¹ Secondo l'ultima versione di Ethnologue in Africa ci sono attualmente 2146 lingue, circa un terzo delle lingue del mondo.

Nessuno Stato dell'Africa nera è caratterizzato dalla presenza di comunità linguistiche monolingui. Questo interessa anche il singolo parlante che spesso padroneggia quattro o cinque lingue e le utilizza quotidianamente all'interno di contesti e situazioni comunicative differenti.

Si tratta di una situazione di plurilinguismo e di multilinguismo alquanto diffusa in tutta l'Africa subsahariana, dove lingue locali, lingue veicolari, lingue ufficiali sono compresenti, con livelli di competenza assai diversificati, nello stesso individuo. Ogni adulto parla almeno la lingua della madre, in molti casi la lingua del padre se esso fa parte di un diverso gruppo etnico, e il linguaggio veicolare utilizzato per comunicare con i villaggi vicini. I linguaggi coloniali hanno generalmente status di lingue ufficiali e soprattutto fra la popolazione più colta sono appresi come L2. Questo repertorio così articolato si arricchisce nel corso dell'esistenza di altre lingue in rapporto alla mobilità individuale e alle esperienze migratorie.

Insieme all'altissimo grado di plurilinguismo individuale e comunitario un secondo elemento che caratterizza molte delle realtà di partenza dei migranti che stanno arrivando via mare è l'estrema disomogeneità del sistema scolastico che, specie nelle aree rurali e distanti dalle grandi città, è spesso assai carente. Va inoltre tenuto presente il dato della grande disomogeneità nella qualità dell'istruzione, non di rado assai distante da standard minimi che garantiscano almeno la piena alfabetizzazione. Un ultimo elemento da sottolineare è la crescente diffusione, specie in alcune aree, di scuole coraniche (*madrasse*), anch'esse una realtà assai variegata, in cui non di rado le attività scolastiche sono volte non tanto alla lettura quanto alla semplice memorizzazione del Corano. In questi casi la frequenza scolastica, anche per più anni, non equivale a una piena (e a volte neppure parziale) alfabetizzazione.

Nella stragrande maggioranza dei casi la scolarizzazione non avviene nelle lingue materne ma soltanto nelle lingue ufficiali e straniere, anche se negli ultimi anni è cresciuto l'interesse per le lingue locali e sono attivi esperimenti di insegnamento in lingua madre.

In definitiva, i msna in Italia arrivano soprattutto da quell'area caratterizzata dai due fattori su cui abbiamo focalizzato il nostro studio: un livello significativo di plurilinguismo e multilinguismo diffuso e un alto tasso di analfabetismo che nelle giovani generazioni raggiunge la media del 30%. Lo stesso tasso di analfabetismo che riscontriamo negli studenti minori che approdano alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri.

2.2. Il modello didattico di Ponti di parole e la didattica “per analfabeti”

Di seguito presenteremo il modello didattico elaborato da ItaStra per rispondere ai bisogni linguistici di quel 30% di studenti analfabeti cui si accennava sopra. Si tratta di un progetto (Ponti di parole) che ha prodotto ad oggi tre volumi di corsi di lingua (Alfa, Alfa1, Iniziale) e un grande portale (www.pontidiparole.com) nel quale sono contenuti tutti i prodotti multimediali e i materiali per gli insegnanti.

L'impianto metodologico di Ponti di Parole, elaborato prima grazie ai continui resoconti e alle sistematiche pratiche di autoformazione interne alla Scuola, ha trovato un primo punto di snodo nelle osservazioni poste da Adele Pellitteri (docente di ItaStra) nel volume *Dai barconi all'università*.

L'articolo di Pellitteri (2005) colloca il problema dell'analfabetismo all'interno di un quadro teorico e di pratica della ricerca italiano e internazionale, mettendo in evidenza i gravi ritardi dell'Italia in particolare, sia in campo accademico che istituzionale nell'affrontare la questione. L'autrice mette in relazione gli aspetti cognitivi legati all'analfabetismo con i ritardi della ricerca in campo linguistico acquisizionale, da un lato, e della didattica, dall'altro. Nell'articolo successivo, Fabrizio Leto e Eleonora Palmisano entrano nel vivo della classe ponendo l'attenzione insieme alla grande sofferenza anche fisica (le tante mani rigide che impugnano una penna o una matita su un foglio disposto male) visibile sui volti degli studenti, anche sulle tante risorse che emergono dentro la classe (le richieste di chiarimento, l'ostinazione a volere eseguire bene un compito, il richiamo di uno studente che disturba) e fuori, grazie alla ricostruzione dei vissuti, di un agire nello spazio urbano frutto di una costante indagine che ItaStra ha sempre posto come elemento di sostanza, punto di osservazione privilegiato da cui partire per dare una giusta collocazione alle questioni legate all'analfabetismo.

Nell'affrontare il problema, ItaStra si è rivolta agli studi conosciuti con l'acronimo LESLLA di cui più avanti, nel capitolo che segue, si fornirà una puntuale ricognizione, dall'altro ha indagato nel quotidiano e nei vissuti pregressi di questi ragazzi, mostrando come a fronte dei problemi linguistici legati alla incapacità di leggere e scrivere ci siano storie personali segnate da un agire straordinariamente pieno di grande determinazione, in cui l'analfabetismo assume i tratti di un problema marginale, specie se visto nel contesto rurale africano.

Nell'intervista riportata a conclusione di questo capitolo, Moutarou, un ragazzo gambiano che già lavora in città e che non ha nessuna voglia di andare in altre città europee perché ha eletto Palermo come sua destinazione finale, incalzato più volte da Mari D'Agostino, che lo conduce a riflettere sui limiti che l'assenza di scrittura pone nell'orientamento all'interno della complessità dello spazio urbano, glissa, sorvola sul

problema riportandolo o a una dimensione strettamente pragmatica che può essere facilmente risolta grazie all'aiuto di altri che quel codice conoscono o a una dimensione più ideologica legata alle scelte di un Paese, il Gambia, che non pone abbastanza attenzione alla scolarizzazione, e restringendo il perimetro dell'osservazione, alle scelte familiari, indifferenti, così pare dalle parole del giovane Moutarou, alla possibilità di intravedere nell'istruzione scolastica la risposta alle richieste di affermazione esistenziale e lavorativa che la vita pone.

Prima di passare alla presentazione del modello riteniamo opportuno fornire qui qualche stralcio dell'intervista realizzata con Moutarou per dare prova di come nel complesso e vivido vissuto del giovane gambiano la capacità di codifica e decodifica dei testi della città sia solo un pezzo dei tanti problemi che egli si trova quotidianamente ad affrontare.

Precisiamo inoltre che l'apparente marginalità assegnata di scrittura nel mondo di Moutarou in nessun modo pone ItaStra e il modello didattico sviluppato in questi anni in modo altrettanto periferico rispetto alle scelte che si ritengono fondamentali per lui; ci offre piuttosto un giusto punto di osservazione da cui analizzare i fatti, i quali ci portano a concludere che lo sviluppo di un programma di didattica, seppure così fortemente specifico come quello rappresentato dall'analfabetismo in età adulta, non può prescindere da due considerazioni: la prima è che l'apprendimento non può essere sganciato dai soggetti coinvolti nel processo e dai bisogni di cui sono portatori; la seconda, complementare alla prima, è che se i bisogni non emergono è compito dello studioso prima e del didatta poi porli sotto la giusta luce.

Un'ultima precisazione da farsi, in stretta connessione con la precedente, è che la marginalizzazione di Moutarou delle difficoltà legate all'analfabetismo assumono un valore opposto quando l'intervistatrice pone l'accento sull'importanza della abilità lettoscrittoria in conseguenza del desiderio espresso dal ragazzo di avere una moglie e dei figli qui in Italia.

Riportiamo gli stralci dell'intervista relativi alle questioni sopra sollevate. In questo primo stralcio Moutarou racconta del suo viaggio dal suo paese natale verso Dakar:

Ric. Senti e qua tu ti ricordi/ la prima volta+

M. Mh:

Ric. Che hai visto scritta una cosa e non la sapevi leggere.

M. No, no hanno critto ma io no leggi niente.

Ric. Sì ma tu te la ricordi la prima volta che hai detto| hai chiesto a qualcuno «Ma cosa c'è scritto lì?»?

M. Sì sì, loro quando arrivano loro mi detto «Senti qua qua si chiama Kaolach». Io «Aah:: Kaolach è qua?». Io «Sì sì ok». Io ssiendo [scendo] qua.

E ancora, all'arrivo in Italia:

Ric. Senti, quando al porto sei arrivato| Al porto, tutti voi dovete scrivere un foglio in cui vi dicono/ il tuo nome, da dove vieni, delle informazioni, si chiama "foglio notizie".

M. Eh:

Ric. Questo foglio notizie che deve essere scritto da ognuno di voi.

M. Mh mh.

Ric. Tu come l'hai scritto, che non sapevi scrivere/ capito la mia domanda? Tutti i ragazzi che sbarcano, tutte le persone al porto devono scrivere una piccola scheda/ con il nome, l'anno di+ il luogo. Questa scheda è scritta in italiano, in arabo/ in tante lingue. Tu/ come l'hai scritta che non sapevi scrivere? qualcuno è venuto e ti ha chiesto «Puoi scrivere?»

M. Sì: tce traditore [traduttore].

Ric. Sì, traduttore della lingua. Ma la scrittura? Qualcuno ti ha detto «Sai scrivere?»

M. No io parla loro crivono io parlano loro scrittono [scrivono]/ loro crivono tutto.

Ric. E te l'hanno chiesto se scri+ puoi scrivere?

M. Sì. Loro hanno mi chiesto/ traditore detto loro poi loro scritto ma io non l'ho cristo [scritto] niente niente xx.

Ric. Tu sei Musulmano?

M. Sì.

Ric. E quindi le lettere del Corano le avevi già viste?

M. Ho visto al Curàn Libia, sì.

Ric. E ma le avevi già viste anche in Senegal nel Corano.

M. Curano [Corano] io fatto in Senegal, poco poco.

Ric. Hai letto il Corano un pochino poco poco?

M. Sì in Senegal sì.

Ric. Ah:: sei stato a scuola del Corano, scuola coranica?

M. Perché io trovato fratelli mia padre/ loro/ fano al Curàn.

Ric. Ah:: Quando eri piccolo?

M. Sì, quando io era piccolo io cominciato XXX [parla arabo] loro mi inseniano [insegnano] come si leggiono, come si+.

Ric. Il takbir del Corano lo sapevi a memoria?

M. Eh: loro sì xxx [parla in arabo recitando il Corano].

Ric. Sai scrivere una lettera del Corano?

M. (Ride).

Ric. Le lettere, le lettere le sapevi scrivere?

M. (ride) Non so crivere, crivere è difficile ma loro mi han+ inseniato [insegnato] tuto [tutto] Curàn.

Ric. Ah:

M. E io tè mia memoria quello che quanno [quando] tu fai a preghiere.

Come si può vedere in tutti e tre i casi Motaurou relativizza le difficoltà incontrate riportando l'attenzione sulle facili soluzioni trovate. Così anche quando qui in Italia gli si chiede come faccia a prendere un autobus o a trovare una via. Anche in questi casi Motaurou individua facili soluzioni quali la presenza di altri amici o operatori della comunità in cui è inserito.

L'intervistato reagisce diversamente quando lo si mette di fronte alle difficoltà cui andrebbe incontro se dovesse avere dei figli che vanno a scuola:

Ric. Certo. Quando avrai dei figli tu li manderai a scuola?

M. Qua? (ride) Maamma mia! (ride) io quando avuto qua figlio/ tutti escola, pure la mamma escola, io pure io, tutto. Perché io ho visto: è: molto importante sì. Io non aveto figlio qua io non ho detto non posso andare escola mai mai, non l'ho pensato questo cosa.

Il vissuto di Motaurou prima e dopo il suo arrivo in Italia, da un lato, e gli studi legati all'area LESLLA, dall'altro, sono i due aspetti fondamentali di cui ha tenuto conto la costruzione del modello didattico di *Ponti di parole*: da un lato l'attenzione ai processi cognitivi e linguistici strettamente legati all'assenza di scrittura, dall'altro una attenzione costante al vissuto, ai bisogni comunicativi dei soggetti che all'interno dello spazio urbano si muovono, desiderano, progettano, fanno fronte ai bisogni veri.

Riportiamo qui di seguito gli 8 principi metodologici enucleati all'interno della pubblicazione che ha concluso il progetto con il CPIA Palermo 1 di cui abbiamo parlato nel capitolo I (par. 1.4.2).

L'intervento si fonda su alcune ipotesi didattiche forti che enunceremo qui semplicemente rimandando ad altra sede una loro disamina più approfondita. Il processo di alfabetizzazione e in generale di sviluppo delle competenze linguistiche:

1. si deve radicare sulle competenze generali e comunicative già possedute dai migranti mettendo al centro il loro vissuto di esperienze umane e linguistiche e facendo divenire il singolo individuo il protagonista del percorso;
2. deve partire dai bisogni comunicativi dei migranti per spingere al massimo la

motivazione che è una delle variabili forti di tutti i processi di apprendimento e in particolare di quello linguistico;

3. deve considerare come elemento centrale l'idea che la costruzione di una "mente alfabetizzata" è un processo lungo e complesso di cui la padronanza della tecnica di associazione fra grafema e fonema utilizzata nell'alfabeto latino è solo un piccolo segmento;

4. deve puntare a costruire le strategie linguistico-cognitive che permettono a un individuo alfabetizzato di orientarsi all'interno dei testi orali e scritti; in particolare gli apprendenti devono imparare a far leva su meccanismi anticipatori che facilitano l'apprendimento delle abilità di base e delle abilità integrate, segnatamente della comprensione. Mettere gli apprendenti nelle condizioni di utilizzare le proprie competenze attribuisce loro uno status di "portatori" di saperi, sia pure diversi da quelli obiettivo di questo percorso, e non di *tabulae rasae*;

5. deve integrare lo sviluppo delle quattro abilità partendo alle abilità dell'ascolto continuando con quella di produzione e poi con lettura e scrittura;

6. deve partire da ed arrivare a contesti pragmatici e testuali reali. Ciò significa che i frammenti di lingua su cui si lavora, anche quando per ragioni didattiche vengano costruiti ad hoc o semplificati, devono sempre avere una propria "riconoscibilità testuale", in modo che gli apprendenti possano interagire con i testi stessi sia sul versante della comprensione che su quello della produzione, attingendo ad un insieme di conoscenze fra le quali anche quelle relative al rapporto fra modelli testuali e contesto pragmatico, come sarà meglio spiegato più avanti;

7. deve tener conto della varietà di preferenze cognitive dei discenti, attraverso una gamma diversificata di attività che non privilegino un solo canale percettivo (visivo, uditivo, cinestetico) o una sola modalità di approccio alla lingua (analitica, globale) ma garantisca a ciascuno di poter far leva sulle proprie risorse. Ciascun discente ha infatti un canale privilegiato di approccio alla lingua, legato agli stili cognitivi e alle esperienze anche non formali di apprendimento;

8. deve dedicare spazio alla metacognizione del processo di apprendimento, mediante momenti di riconoscimento delle attività svolte e del loro legame con apprendimenti conseguiti da ciascuno e di riflessione sulle proprie risorse e limiti. Si tratta di un aspetto particolarmente delicato in fasi precoci di apprendimento perché la ridotta disponibilità della lingua e la scarsa o nulla abitudine alla riflessione metacognitiva richiedono l'elaborazione di materiali che utilizzando modalità operative riescano ad indurre tale riflessione.

Come possiamo vedere, i punti centrali enucleati all'interno degli 8 principi declinano

il processo di alfabetizzazione secondo alcuni aspetti fondamentali:

- una particolare attenzione ai bisogni comunicativi degli studenti;
- la costante focalizzazione sui testi e la testualità;
- il valore assegnato alla metacognizione al fine di sviluppare strategie consapevoli per l'apprendimento.

Riguardo al primo punto, il sapere leggere e scrivere è stato dunque interpretato non solo e non tanto come una competenza tecnica quanto come una chiave di accesso alla realtà sociale. Da qui l'ancoraggio forte ai contesti in cui la vita dei migranti si svolge e alle funzioni pragmatiche a essi connessi.

Relativamente al secondo punto, gli studenti sono indirizzati a identificare la spendibilità sociale dei testi e a sfruttarla anche disponendo di poca lingua. Lo sviluppo di un approccio strategico ai testi, cioè il far leva sulla funzione pragmatica di un testo (*A cosa serve? Come si usa? Qual è il legame con il contesto?*) facilita il processo di sviluppo dell'abilità letto-scrittoria in quanto lo inserisce in una esperienza utile, emancipando il processo di corrispondenza grafema-fonema da mera astrazione logica a meccanismo con immediate finalità pragmatiche. I meccanismi di anticipazione favoriti dalla conoscenza dei testi produrrebbero una accelerazione del processo di alfabetizzazione, conferendo all'apprendimento motivazioni pratiche.

Come si può leggere nel testo conclusivo dell'esperienza fatta con il CPIA Palermo 1, *Nuovi migranti e nuova didattica* (D'Agostino e Sorce 2016): “La scommessa è quella di integrare i due processi facendo sì che l'apprendimento della lettura e scrittura in senso strumentale sia collocato all'interno dello sviluppo globale della capacità di decodificare e codificare testi sia orali che scritti” (p. 66).

Infine, il terzo punto è quello attraverso cui si conferisce consapevolezza all'apprendimento. Si tratta di un processo di autoriflessione sul percorso e di autoconsapevolezza che mette al centro l'apprendente come parte consapevole del processo.

Ciò che emerge dai principi appena delineati, l'alfabetizzazione non viene mai considerata come un processo astratto. I bisogni 'speciali' che ad essa si legano vengono circoscritti agli aspetti cognitivo-linguistici che il delicato processo pone. Tuttavia mai tale processo viene considerato come una costruzione astratta, come una operazione meramente logica, piuttosto come una operazione che ha al suo centro soggetti veri, soggetti capaci di compiere azioni di grande intraprendenza e coraggio, soggetti che anche sotto il profilo esclusivamente linguistico, si veda la quantità di

lingue che esse parlano e la grande vivacità d'uso di tali lingue, mostrano di avere anche grandissime capacità comunicative. Analfabeti sì, ma anche tanto altro.

CAPITOLO III - ALFABETIZZAZIONE E CAMBIAMENTI COGNITIVI. STATO DELLA RICERCA E QUESTIONI APERTE

3.1. La ricerca fino agli anni '70

3.1.1. Premessa

Come abbiamo già ampiamente discusso nel capitolo precedente, lo studio dell'analfabetismo come livello di conoscenza della lingua L2, costituisce un dominio di indagine certamente giovane e dunque ancora poco esplorato. Inoltre, allo stato attuale, la descrizione che la letteratura ne fa, risulta in parte controversa.

Non è semplice trovare, infatti, il giusto ordine tassonomico tra la specificità cognitiva che si accompagna all'assenza di scrittura, le conseguenze in termini di acquisizione e apprendimento della lingua e la relazione tra aspetti cognitivi e aspetti linguistici.

Nel descrivere la correlazione tra fenomeni linguistico-cognitivi e la presenza/assenza di scrittura, gli studiosi appaiono d'accordo nel notare una situazione deficitaria in caso di assenza di scrittura contro una maggiore performatività dimostrata dai parlanti che possiedono tale competenza.

La ridotta performatività linguistica nei soggetti non alfabetizzati emerge, in particolare, in tre ambiti ampiamente osservati:

- a) la capacità di riprodurre sequenze di lingua sia a livello di singoli suoni, che di sillabe, che di parole, che di enunciati;
- b) la consapevolezza metalinguistica, cioè la capacità di riflettere consapevolmente sui fenomeni che strutturano la lingua;
- c) la velocità di apprendimento e il rischio di fossilizzazione del processo.

Su queste acquisizioni, come si diceva, converge tutta la ricerca sperimentale che ha affrontato e affronta il legame tra assenza di scrittura e apprendimento della lingua. Ciò su cui la ricerca mostra invece intenzioni e risultati poco convergenti è quando tenta di legare l'acquisizione della scrittura ad aspetti cognitivi non strettamente linguistici quali l'**astrazione**; la **categorizzazione tassonomica** di oggetti e di eventi; la **capacità logica**, la **memoria**, l'**attenzione**, la **percezione**. Tali abilità, infatti, sebbene esprimibili all'interno di strutture linguistiche, hanno più marcatamente a che fare con l'organizzazione del pensiero che con la lingua in senso stretto.

In effetti, nel descrivere le conseguenze della presenza/assenza di scrittura la letteratura di riferimento oscilla tra una focalizzazione su aspetti cognitivi, da un lato, e aspetti linguistici in senso stretto, dall'altro. Si potrebbe anzi dire che, mentre alcuni studi descrivono e circoscrivono la specificità dell'analfabetismo facendo riferimento a fenomeni di matrice cognitiva, altri studi pongono a fondamento di questa fenomeni più spiccatamente linguistici. Fermo restando che gli uni e gli altri sono presi in considerazione per le loro ricadute in ambito di competenza linguistica.

All'interno di questo controverso campo di indagine, è la comprensione del rapporto tra memoria e scrittura a porre i maggiori problemi e a dare adito a risultati poco uniformi.

Delle questioni irrisolte e, in particolare, del legame ambivalente tra scrittura e memoria parleremo diffusamente nella seconda parte di questo capitolo, riservando questa prima parte a una estesa panoramica sugli studi più significativi finora condotti, sugli strumenti utilizzati, sulle acquisizioni conseguite.

A tal fine, faremo riferimento diffusamente a Scribner e Cole (1981) che nel testo *The Psychology of Literacy* fanno precedere la presentazione del loro fondamentale studio sulla popolazione Vai in Liberia (vedi § 5), da un articolato resoconto sullo stato dell'arte della ricerca sperimentale dai primi del Novecento fino agli anni '70 del stesso secolo.

3.1.2. Il rapporto tra società, mente e scrittura in Vygotsky

Il lavoro di Vygotsky, risalente agli anni '20 e '30 del secolo scorso, è stato importantissimo. È a lui che dobbiamo attribuire l'avvio di una ricerca empirica sugli effetti cognitivi della scrittura e la formulazione di domande di ricerca più mirate relative ai cambiamenti prodotti dalla scrittura sugli esseri umani e al modo in cui la scrittura produce tali cambiamenti.

L'impianto teorico di influenza marxista all'interno del quale Vygotsky ha declinato le sue speculazioni supera la separazione tra mente e società e descrive il cambiamento intellettuale come qualcosa che si radica nei bisogni, nelle trasformazioni, nelle spinte al cambiamento della società e nella cultura che della società è espressione.

Il punto di vista di Vygotsky è molto importante perché inverte il processo tra scrittura e sviluppo parallelo di nuove categorie cognitive, riportandolo a una cronologia naturale. Piuttosto che guardare alla formazione della scrittura come il principio di effetti virtuosi sull'intelletto umano e ideologizzare tali effetti come tanta letteratura dopo di lui ha fatto, lo studioso pone la nascita della scrittura come successiva a uno sviluppo intellettuale che a sua volta nasce all'interno di determinate condizioni sociali e culturali. In altri termini, quando nasce la scrittura il cambiamento

intellettuale, e dunque socioculturale, è già avvenuto. Non è la scrittura che produce lo sviluppo ma al contrario è lo sviluppo che produce la scrittura, che in tali termini è da vedersi come uno strumento. A questo aggiungiamo che la scrittura stessa, una volta costituita, diventa a sua volta causa sociale e culturale di altri bisogni di sviluppo, dunque fonte di altri sviluppi cognitivi che necessitano di altri strumenti.

Così l'autore di *Mind in society*: “The use of notched sticks and knots, the beginnings of writing and simple memory aids all demonstrate that even at early stages of historical development human went beyond the limits of psychological functions given to them by nature and proceeded to a new, culturally-elaborated organization of their behavior (...) we believe that these sign operations are the products of specific conditions of social development” (Vygotsky 1978, pp. 38-39).

Gli effetti della scrittura dunque non vanno osservati in termini assoluti ma sempre tenendo conto della cultura che li suscita. “According to Vygotsky, basic psychological processes (abstraction, generalization, inference) are universal and common to all humankind; but their functional organization (higher psychological processes, in Vygotsky's terminology) will vary depending on the nature of the symbol system available in different historical epochs and societies and activities in which this symbol system are used” (Scribner & Cole 1981, p. 9).

Nell'ottica di Vygotsky dunque l'acquisizione della scrittura produce ricadute benefiche in termini di sviluppo non tanto per la natura alfabetica che la scrittura possiede (o meglio può possedere) ma per i cambiamenti che introduce nella formazione socio-culturale dei soggetti che la possiedono.

L'autore russo non manca inoltre di interessarsi della memoria e di mettere in evidenza le trasformazioni cognitive che la presenza di scrittura produce su questa.

Egli parla addirittura di due tipi di memoria che distinguono il comportamento di individui alfabetizzati e non alfabetizzati. Questi ultimi si caratterizzano per una tendenza a mantenere nella memoria l'aspetto materiale e non-mediato degli oggetti e le esperienze nella loro attualizzazione. Questo tipo di memoria è simile alla percezione e viene chiamata “memoria naturale”. Tuttavia non è l'unico tipo di memoria neanche per i soggetti analfabeti. L'uso di nodi e di intagli su bastoni di legno già ai primi stadi dell'evoluzione sociale dell'uomo dimostrano la tendenza dell'uomo ad andare al di là dei limiti delle funzioni cognitive imposti dalla natura verso forme più elaborate, dettate da esigenze di tipo sociale.

La presenza della scrittura alfabetica potenzia enormemente la capacità cognitiva della memoria umana, ma la lingua nel quadro tassonomico dell'autore russo viene concepita come un prodotto materiale, un sistema di segni, certamente più complesso dei nodi e degli intagli sul legno, tuttavia ancorato alla mente, un dispositivo esterno

alla mente utile a migliorarne la resa in termini quantitativi e di efficacia di processamento.

La domanda chiave di Vygotsky è: come cambia la società il rinnovato rapporto tra pensiero e lingua? La linea di ricerca che in questo testo tentiamo di enucleare, prima, e di situare attraverso la raccolta di dati sperimentali, poi, parte da una domanda radicalmente diversa: come il rinnovato rapporto tra cognizione e scrittura cambia l'apprendimento della lingua?

3.1.3. Alfabetizzazione e sviluppo cognitivo. Nascita delle prove sperimentali nelle indagini di Luria

Deve certamente molto agli studi di Vygotsky, Alexandre Luria che si è affermato nel settore di nostro interesse con la ricerca condotta in Uzbekistan, negli anni '30 del secolo scorso. Luria ha indagato competenze quali la percezione, l'associazione di parole, la classificazione e la logica mettendo a confronto tre gruppi di soggetti: contadini analfabeti; contadini con una alfabetizzazione minima (risultato della frequenza di corsi di alfabetizzazione); soggetti scolarizzati. Dai risultati emerge che i contadini analfabeti tendono a categorizzare e processare secondo modalità concrete e molto ancorate al contesto, laddove il gruppo dei soggetti scolarizzati ha un approccio più astratto e mette in relazione gli oggetti in base a criteri anche concettuali. Infine, il gruppo con una istruzione minima consegue risultati intermedi.

Tali risultati approfondiscono la scoperta compiuta dallo stesso autore qualche anno prima nell'ambito di un programma sovietico finalizzato a fornire un quadro cognitivo della mente di soggetti analfabeti. Si trattava di un'indagine sui processi di illusione. Coadiuvato dallo psicologo gestaltico Koffka, Luria mostra nove illusioni ottiche a un gruppo di analfabeti che, a differenza di soggetti scolarizzati, di fatto non le percepiscono. Come ci racconta Nell (1999), lo studioso riporta icasticamente tale scoperta all'amico e collega Vygotsky scrivendogli "The Uzbekis have no illusions".

3.1.4. Greenfield e Olson sugli effetti della scolarizzazione

Patricia Greenfield e David Olson sono accomunati dal fatto di avere spostato il focus delle loro ricerche sugli effetti prodotti dalla scrittura in senso stretto. Questa, infatti, non viene più considerata come risultato di un processo sociale quanto piuttosto come dispositivo formale che determina la capacità di astrazione, in opposizione alla lingua orale più legata ai contesti.

Greenfield (1972) compie un'indagine sperimentale proponendo a bambini compiti di raggruppamento di oggetti familiari molto simili a quelli di Luria. Si accorge così che i soggetti scolarizzati differiscono sistematicamente dai soggetti non scolarizzati nel modo in cui raggruppano gli oggetti e nel modo in cui definiscono i loro raggruppamenti. I bambini scolarizzati, infatti, mostrano una capacità di astrazione dal contesto che gli altri non possiedono. Secondo l'autrice quanto emerso si lega alla particolare natura della lingua orale che affida la comprensibilità dei messaggi ad elementi contestuali laddove la lingua scritta deve assicurare la chiarezza dei significati indipendentemente da riferimenti immediati.

David Olson (1975 e 1977) ha comparato bambini in età prescolare con bambini in età scolare e adulti scolarizzati. In tal modo lo studioso canadese testa l'ipotesi che l'alfabetizzazione renda possibile una forma unica di pensiero logico indipendentemente dalla variabile 'età'. Tale forma di pensiero consente tanto ai bambini che agli adulti scolarizzati di gestire, per esempio, le funzioni logiche della lingua al di là delle funzioni interpersonali che si verificano nei contesti reali.

Viceversa, i bambini in età prescolare non riescono a prescindere da tali relazioni.

Uno dei compiti richiesti da Olson era il confronto tra una frase attiva: *l'insegnante sgrida lo studente* e una passiva: *lo studente viene sgridato dall'insegnante*. Olson poté così verificare che solo gli individui scolarizzati riconoscono le due espressioni come equivalenti individuando la relazione logica tra i termini. I bambini non scolarizzati, al contrario, colgono una differenza sostanziale tra un insegnante che "ha intenzione" di sgridare e un alunno che "ha intenzione" di essere sgridato. In entrambi i casi l'azione è legata a un'intenzione che va ricondotta al soggetto grammaticale (l'insegnante nel primo caso, l'alunno nel secondo). Secondo questo punto di vista, dunque, le due frasi non sono più equivalenti. In termini emotivi e interpersonali possiamo immaginare uno studente che vive sensi di colpa e quindi vuole farsi rimproverare mentre nel primo caso è l'insegnante che prova rabbia e la scarica sullo studente che reputa responsabile di tale malumore. Questo modo di analizzare le frasi è verosimilmente coerente con le operazioni cognitive di un analfabeta. Di contro, un soggetto scolarizzato, ritiene le frasi equivalenti solo sganciandole da ciò che accade o potrebbe accadere nella vita reale e considerando meramente la logica interna alla lingua.

Come sottolineano Scribner e Cole (1981) “Evidence that preschool children lack this ability, while older school children and adults display it, has been claimed by Olson to provide support for the theory that literacy biases cultures toward the development of formal reasoning systems” (p. 11).

Greenfield e Olson identificano la lingua scritta come un prodotto culturale di tipo tecnologico e simbolico che potenzia il pensiero rendendolo più rapido, più esteso, più efficace. Nonostante ciò, secondo Scribner e Cole non riescono nell'intento di dimostrare gli effetti prodotti nell'uomo dalla presenza della scrittura. I due studiosi, infatti, distinguono i gruppi di bambini secondo la variabile “scolarizzazione” che non coincide con quella di “alfabetizzazione”. In tal modo non riescono a isolare gli effetti della scrittura. “The attribution to literacy of causal significance in cognitive development remained, as with Vygotsky, on the hypothetical level” (*ibidem*).

Ma quali sono gli effetti della scolarizzazione che condizionano i risultati delle indagini precedenti?

Scribner e Cole notano come l'educazione scolastica delinea argomenti, universi di senso, sganciandoli dalle occorrenze reali e che rappresenti tali universi attraverso un *medium* simbolico. La conseguenza è che gli studenti si esercitano con l'astrazione e con il pensiero decontestualizzato (cfr. Bruner et al. 1966; Stevenson et al., 1978).

Un altro aspetto della scolarizzazione in grado di produrre sviluppo cognitivo consiste nell'esposizione massiccia a informazioni organizzate in aree disciplinari aventi strutture concettuali frequenti. Tale esercizio sviluppa l'abilità della generalizzazione, l'individuazione cioè di elementi comuni in fenomeni diversi.

Nelle ricerche condotte con soggetti scolarizzati diventa "extraordinarily difficult to advance our knowledge of causal mechanisms when all candidate experiences are intertangled and co-occurring".

Occorre isolare la variabile “scolarizzazione” da quella della “alfabetizzazione” se si vuole distinguere gli effetti dell'una da quelli dell'altra.

3.1.5. La ricerca di Scribner e Cole tra la popolazione Vai. Sviluppo cognitivo e apprendimento

Alla luce di queste osservazioni Scribner e Cole strutturano e conducono la loro indagine tra la popolazione Vai della Liberia che negli anni '70 era stata interessata da un ampio programma di alfabetizzazione.

Il loro obiettivo era di verificare le conseguenze della scolarizzazione in termini di sviluppo cognitivo isolando, al contempo, la variabile alfabetizzazione. Ciò che rende particolarmente interessante e fertile l'indagine di Scribner e Cole, infatti, è l'idea di separare gli effetti della scolarizzazione da quelli dell'alfabetizzazione in assenza di scolarizzazione. A tal fine, i due studiosi individuano tre gruppi di informatori: soggetti scolarizzati, soggetti analfabeti; soggetti alfabetizzati in età adulta all'interno del programma di alfabetizzazione di cui si accennava.

La nozione di “sviluppo cognitivo” viene definita come “emergenza di nuove, qualitativamente distinte capacità intellettuali” e “disponibilità di queste capacità per performare molti compiti in una varietà di domini”, un meccanismo che gli autori contrappongono a quello di “apprendimento”. Quest'ultimo, infatti, coinvolge abilità specifiche e delimitate che contribuiscono ma non coincidono con lo sviluppo cognitivo più generale. “Leggere” ad esempio è un'abilità che si consegue con l'apprendimento mentre la capacità di gestire un ragionamento per ipotesi rappresenta un aspetto dello sviluppo cognitivo (vedi *ivi*, p. 114)

I due autori propongono ai tre gruppi individuati dei compiti volti a testare cinque domini di attività intellettuale: pensiero astratto, categorizzazione tassonomica, memoria, ragionamento logico e capacità di riflessione metalinguistica.

Allo stesso tempo selezionano più compiti per alcuni domini in modo da ridurre al minimo i rischi di risultati connessi alla situazione specifica e non rappresentabili come caratteristici di condizioni generali di sviluppo cognitivo.

Nella somministrazione del test, inoltre, viene prevista la valutazione dei modi in cui il soggetto porta a termine il compito oltre che il mero risultato: “[...] we asked people to do something (to group items, to recall words) and we evaluated the way in which they did it (number of categories discovered, number of words remembered)”. (*ivi* p. 115).

La prova si chiudeva con la richiesta ai soggetti di una valutazione generica della prova e di una più specifica che enucleasse le ragioni della risposta: “This distinction between doing and talking-about-doing is as old as the developmental tasks themselves and is explicitly included in a number of theories as a crucial marker of level of intellectual development” (*ibidem*).

Tutti i test effettuati dai due studiosi mostrano una debole correlazione tra

alfabetizzazione e cambiamenti relativi allo sviluppo cognitivo globale. A produrre invece cambiamenti a livello profondo era la scolarizzazione soprattutto se era avvenuta per un lungo periodo. In alcuni casi, infatti, una scolarizzazione superiore a 10 anni si configurava come la variabile discriminante nel modo di svolgere il compito e nel risultato raggiunto.

D'altra parte, anche il confronto tra alfabetizzati e non alfabetizzati non ha mostrato variazioni consistenti in nessuna delle prove riguardanti le competenze cognitive generali.

I due autori comunque non rinunciano all'idea che l'alfabetizzazione, cioè la presenza di abilità scrittorie, porti con sé cambiamenti forti a livello cognitivo. Nella prosecuzione dell'indagine propongono nuovi compiti al fine di individuare gli aspetti cognitivi correlati alla acquisizione e uso della lingua scritta (*ivi*, p. 134).

Il modo in cui si pensa la lingua e si parla di essa appare da subito un ambito sensibile alla presenza/assenza di scrittura. Nulla a che vedere, dunque, con questioni di carattere logico, organizzazioni tassonomiche, livelli di astrazione legati ai più alti sviluppi del pensiero. Ciò che avveniva a livello di lingua doveva avere come punto di osservazione di possibili cambiamenti la lingua stessa.

Nell'indagine dei cambiamenti che avvenivano nei processi di carattere logico, la lingua era solo uno strumento, un veicolo che rendeva manifesti certi cambiamenti, che però avevano origine in altri luoghi. Insomma riorganizzare immagini, forme e colori, aveva a che fare col pensiero; aveva poco o per niente a che fare con la lingua che strumentalmente quel pensiero manifestava.

Passiamo adesso ai risultati dell'indagine di Scribner e Cole sul versante delle correlazioni tra abilità scrittorie e sviluppo della competenza metalinguistica. La linea di teorizzazione seguita dai due studiosi è quella che definisce la consapevolezza metalinguistica come conseguenza delle proprietà materiali della scrittura in opposizione all'oralità.

Come notato da Havelock (1978), le frasi orali sono inadatte ad esprimere leggi universali che in quanto tali devono vivere in un presente senza tempo; l'oralità è "ostile" ad affermazioni che pongono due concetti in una relazione analitica¹.

¹ Oral information is likely to be unfriendly to such a statement as 'The angles of a triangle are equal to two right angles'. If, however, you said, 'The triangle stood firm in battle, astride and posed on its equal legs, fighting resolutely to protect its two right angles against the attack of the enemy' you would be casting Euclid backward into Homeric dress, you would be giving him preliterate form... Oral storage is hostile to the expression of laws and rules which are stated as such in terms which are connected by the timeless present, It is unfriendly to statements which place cause and effect in analytic relationship.

La lingua scritta, al contrario, può essere vista oltre che udita e tale passaggio dal canale uditivo a quello visivo fa di essa un *oggetto* a tutti gli effetti.

Tale oggettivazione produce due conseguenze:

1) le parole vengono sganciate dalle cose, eventi, azioni cui fanno riferimento, diminuendo così la tendenza a confondere le proprietà delle parole e le proprietà delle cose;

2) attraverso la scrittura ci si accorge delle regolarità della lingua.

Da questi due assunti, deriva l'individuazione di alcuni oggetti di indagine che apriranno un filone di studi molto produttivo (ne parleremo approfonditamente nei prossimi paragrafi).

Relativamente alla prima conseguenza, e cioè lo sganciamento della parola dalle cose, i fenomeni osservabili (e osservati dai due autori) sono di quattro tipi:

- a) la consapevolezza dell'arbitrarietà del legame tra nomi e cose;
- b) la consapevolezza della parola come unità di lingua che può svolgere funzioni meramente sintattiche e che può essere considerata al di là del senso che esprime;
- c) la segmentazione della lingua in unità;
- d) le definizioni di parola, cioè la capacità di dare informazioni su una parola usando altre parole.

Dalle prove sottoposte agli informatori della popolazione Vai relative ai quattro settori sopra individuati, i risultati mostrano una correlazione significativa tra la consapevolezza metalinguistica e la presenza di scrittura. Il processo di alfabetizzazione ha, in effetti, prodotto una reale trasformazione nell'idea di lingua dei soggetti intervistati.

Anche rispetto alla seconda conseguenza dell'oggettività della scrittura, e cioè la possibilità di notare le regolarità della lingua, i risultati dell'indagine di Scribner e Cole confermano l'ipotesi di partenza. Nei soggetti alfabetizzati, infatti, la capacità di riflettere sul funzionamento della lingua e sulle regolarità della grammatica aumenta in maniera significativa

Inoltre, come notano Juffermans & Veldhuis (2012), la presenza della scrittura può produrre effetti inaspettati anche con prove che si intrecciano all'attività di decodifica

(Havelock 1978, pp.42-43).

della scrittura anche un processo di interpretazione testuale di tipo logico-cognitivo: “Literate Vai were able to transfer their knowledge about decoding from their writing system to decoding a rebus, as they appeared to be better in such exercises than non-literate Vai and Vai who were literate in English or Arabic. Accordingly, Scribner and Cole concluded that being literate in a specific writing system affects the way in which one approaches decoding exercises” (p. 5).

3.2. Cognizione e alfabetizzazione. Le più recenti sperimentazioni

3.2.1. Quadro generale

Se nella prima parte di questo capitolo abbiamo passato in rassegna i principali studi su alfabetizzazione e processi cognitivi compiuti fino agli anni '70, ci accingiamo adesso a fornire un quadro delle numerose ricerche realizzate negli ultimi 30 anni.

Ci soffermeremo su alcune che hanno indagato i processi cognitivi coinvolti nell'idea di lingua e dunque nel processo di acquisizione e apprendimento linguistico.

Sarà al contempo l'occasione per presentare nel dettaglio quegli studi a cui ci siamo riferiti più da vicino nella sezione sperimentale della nostra ricerca e mettere a fuoco gli aspetti cognitivi, o meglio linguistico-cognitivi, su cui ci concentreremo:

1. la memoria di lavoro fonologica, più precisamente quella sotto-facoltà della memoria di lavoro che ha un diretto legame con l'acquisizione di lingua, e cioè il *phonological loop*;
2. la consapevolezza metalinguistica, cioè la capacità di riflettere attivamente sulla lingua, negli elementi micro e macro che la compongono.

La memoria fonologica e la consapevolezza metalinguistica, infatti, sono, tra le facoltà intellettuali, quelle su cui la letteratura scientifica di riferimento ha indagato maggiormente e sulle quali anche noi abbiamo puntato per la nostra indagine (vedi il capitolo 4 per la presentazione della parte sperimentale).

1. Riguardo alla prima facoltà, gli studi mirano a misurare la correlazione tra memoria fonologica e apprendimento della lingua 1 e 2 in termini sia di lessico che di strutture grammaticali. Nella nostra rassegna, affronteremo tali domini per successivi focus partendo dalle ricerche sulla memoria fonologica in generale (cos'è, come funziona, a cosa serve) in rapporto all'acquisizione linguistica, per poi addentrarci nella specificità della relazione con l'apprendimento di una seconda lingua e, più in particolare, con l'apprendimento di una seconda lingua in assenza di alfabetizzazione.

Esamineremo poi, nel dettaglio, gli strumenti usati per misurare la memoria di lavoro fonologica e precipuamente il *non-word repetition task* e il *word memory span*.

2. Ci concentreremo, successivamente, sulle ricerche che hanno riguardato la consapevolezza metalinguistica nelle sue declinazioni di consapevolezza fonologica, consapevolezza metalessicale e consapevolezza metatestuale e le relative prove per valutarla: eliminazione/aggiunta della lettera iniziale di una parola (consapevolezza fonologica); individuazione della parola più lunga in una coppia di parole; definizione di parole; segmentazione di una frase (consapevolezza metalessicale); soluzione di sillogismi (consapevolezza metatestuale).

Nel tentativo di esporre in maniera organica un panorama teorico così ampio e complesso ci siamo riferiti a una collezione di articoli accademici che hanno il merito di avere delineato con chiarezza lo stato dell'arte della ricerca che mette in relazione memoria, consapevolezza metalinguistica e acquisizione della lingua con precipuo riferimento ad apprendenti non alfabetizzati, vale a dire, in ordine di pubblicazione: Juffs (2006); Tarone e Bigelow (2005 e 2012); Kurvers e van de Craats (2007); Kurvers, Vallen e van Hout (2015); Huettig e Mishra (2014).

L'articolo di Juffs (2006), una rassegna dei principali studi sulla memoria fonologica che mettono a confronto soggetti a bassa scolarizzazione, non alfabetizzati e scolarizzati, è certamente il più scettico. Le conclusioni cui arriva lo studioso non solo mettono l'accento sulla difficoltà di giungere a una conoscenza sicura all'interno di risultati tra loro molto controversi, ma ancor più mette in dubbio l'affidabilità del *word repetition task*, uno dei più diffusi strumenti di misurazione della memoria fonologica.

Tarone e Bigelow (2005) presentano alcune ricerche empiriche che mostrano come il passaggio dalla assenza alla presenza di scrittura cambi radicalmente il modo in cui gli individui processano la lingua orale provando un netto arricchimento delle abilità relative alla consapevolezza fonologica e metalessicale.

Nel secondo articolo (Tarone & Bigelow, 2012) le due autrici aggiornando il quadro già tracciato puntando l'attenzione sulla consapevolezza metalessicale. Gli studi da loro citati mostrano l'incapacità, da parte degli analfabeti, di segmentare la frase in unità linguistiche (le parole) e di concepire queste ultime come risultato di una composizione fonologica sequenziale.

Ma ciò che più appare interessante per la riflessione teorica che fa da presupposto alle diverse indagini è la domanda posta da Tarone e Bigelow in questo contributo del 2012 su come debba essere considerato l'analfabetismo: *deficit or difference?* Si tratta di una domanda di sostanza che, lungi dall'essere meramente speculativa, indurrebbe importanti conseguenze anche sul piano applicativo. Interpretare l'assenza di scrittura

non come una mancanza, una casella vuota ma, al contrario, come una componente a tutti gli effetti del profilo acquisizionale indurrebbe, infatti, gli studiosi a interrogarsi sulle diverse modalità e strategie che un apprendente non alfabetizzato mette in atto rispetto ai soggetti alfabetizzati. In altri termini, l'assenza delle modalità attese non produce vuoto ma sostituzioni. Sono tali strategie alternative a dover essere ancora indagate e non solo in ambiente spontaneo, come suggerito, ma anche in quello più controllato della classe (Tarone e Bigelow 2012, pp.17-18).

Kurvers e van de Craats (2007) ripartono dalle constatazioni scettiche di Juffs (2006) ma le riferiscono a un dominio ancora poco esplorato su cui prospetticamente varrebbe la pena indagare, quello del rapporto tra memoria fonologica e lingua in soggetti analfabeti o a bassa alfabetizzazione. Degli studi passati in rassegna dalle due studiose e degli interessanti risultati che hanno prodotto entreranno meglio nel merito più avanti dal momento che si pongono in stretta relazione con il quadro di ricerca che abbiamo seguito.

L'articolo di Van de Craats, Kurvers e van Hout (2015) inserisce gli studi legati alla consapevolezza metalinguistica, con specifico riguardo alla consapevolezza meta-testuale e alle prove sul sillogismo, in un quadro storico e tassonomico molto interessante e acutamente tracciato. Dalle ricerche presentate emerge come l'interpretazione dei testi da parte di individui non alfabetizzati sia fortemente legata ai vissuti personali. Inoltre, e questo ci interessa particolarmente, in questa ricostruzione si accenna al legame tra ricerca e didattica, con specifico riferimento a uno dei primissimi studi in ambito Leslla che tale legame hanno ampiamente indagato. Il test a cui si fa riferimento è *Instruction, Language and Literacy: What works study for Adult ESL Literacy Students* di Larry Condolly e Spruck Wrigley (2006).

Infine, l'articolo di Huettig e Mishra (2014) è più esaustivo nel descrivere le correlazioni tra presenza di scrittura e processi cognitivi. Qui il quadro tassonomico è tracciato in maniera singolare rivelando un approccio marcatamente psicologico. I processi su cui i due autori indagano sono in ordine di trattazione: percezione, processamento fonologico, processamento semantico, attenzione visiva, memoria e logica (generalizzazione, astrazione, deduzione e inferenza). Gli aspetti della cognizione appena menzionati hanno tutti un forte impatto sulla lingua. Al contempo, la presenza/assenza di scrittura ha delle ricadute importanti sulla capacità d'uso degli aspetti della cognizione sopra menzionati.

Nella trattazione che segue, al complesso panorama di ricerca che emerge dalla combinazione di detti articoli che danno le coordinate principali, abbiamo aggiunto il riferimento ad altri studi e altri autori, con l'obiettivo di dare profondità e ricchezza al quadro generale.

3.2.2. Memoria fonologica, acquisizione della lingua e soggetti non alfabetizzati: un complesso e controverso campo di ricerca

Le ricerche che mettono in relazione l'apprendimento di una lingua straniera con la memoria di lavoro fonologica sono numerosissime. Ed è già questo un primo fattore di complessità. A rendere il quadro ancora più articolato sono quattro aspetti:

1. la presenza di due filoni di ricerca che interpretano la memoria fonologica in chiave diversa: come *phonological short-term memory*, cioè come costruito che memorizza linearmente segmenti di lingua più o meno lunghi; oppure come *working memory* cioè come strumento cognitivo in grado di compiere delle operazioni sui segmenti memorizzati.
2. i numerosi strumenti di misurazione della *phonological short-term memory* o della memoria di lavoro;
3. i tanti profili acquisizionali su cui la ricerca ha indagato intersecando il fattore età con le variabili scolarizzazione e alfabetizzazione (bambini in età prescolare, bambini scolarizzati, adulti non alfabetizzati, ecc.);
4. i differenti domini della linguistica acquisizionale a cui la memoria di lavoro è stata legata, quali il vocabolario, la grammatica e la competenza di letto-scrittura;
5. l'oscillazione terminologica.

È facile intuire come da tale complessità derivino risultati spesso controversi e comunque non sempre comparabili.

1. Quanto al primo dei quattro aspetti elencati, sono Baddeley e Hitch (1974) a ipotizzare un nuovo dispositivo di memoria, chiamato *working memory*, che viene considerato non solo per la *quantità* di informazione che riesce a processare in tempo reale (come il precedente costruito della *phonological short-term memory*) ma anche per la *qualità* delle operazioni che riesce a compiere sul materiale immagazzinato.

Secondo gli stessi autori la *working memory* si compone di più parti: un magazzino, un dispositivo articolatorio e un esecutore centrale che gestisce le informazioni in ingresso. Queste componenti si legano a un magazzino verbale a lungo termine in cui le informazioni linguistiche in ingresso vengono rappresentate. Da ciò consegue che le ricerche riguardanti il rapporto tra memoria di lavoro fonologica e apprendimento possono dirigere il focus analitico su uno o l'altro dei componenti, legando ciascuno di questi componenti a una precisa porzione (fonema, morfema, parola, frase) della lingua.

2. Il secondo fattore di complessità è dato dalla varietà e dall'alto numero di

strumenti usati nei diversi studi per misurare la memoria di lavoro fonologica in rapporto a un particolare aspetto della lingua: il vocabolario, la fluenza orale, la grammatica, la capacità di lettura e comprensione.

3. Del resto, e passiamo al terzo aspetto, la ricerca in questo campo ha oscillato tra profili d'apprendenti diversi (bambini in età prescolare e bambini in età scolare, adulti ad alta o a bassa scolarizzazione) che danno origine a risultati spesso incoerenti. Gli studiosi, dovendo trovare delle spiegazioni, indicano talvolta negli strumenti di misurazione la causa del risultato inatteso talaltra nel profilo stesso dei partecipanti alla sperimentazione: per esempio un bambino in età prescolare non ha una capacità di processamento dell'input fonologico equiparabile a quello di un bambino in età scolare che può processare l'input verbale a livello sublessicale. Con l'ingresso nella ricerca sulla memoria di lavoro fonologica di soggetti adulti privi di abilità letto- scrittorie, dunque, il quadro si complica ulteriormente, sia sul piano degli strumenti di misurazione che su quello della possibilità di comparare i dati con quelli di altri profili. Così, in alcuni casi, i risultati di una sperimentazione, piuttosto che verificare ipotesi, suscitano altre domande di ricerca, allontanando il raggiungimento di acquisizioni stabili.

4. E per concludere tale tentativo di presentare il livello di complessità del settore di cui ci occupiamo, è opportuno accennare alla questione della diversa natura del rapporto tra memoria di lavoro fonologica e le parti della lingua che possono essere indagate nella ricerca sperimentale: il vocabolario; la competenza di lettoscrittura; in ultimo la grammatica e la fluenza nella comunicazione orale.

Riguardo al vocabolario la relazione è piuttosto semplice, predittiva e reciprocamente proporzionale (cfr. Ellis e Sinclair 1996; Ellis 1996). Maggiore è la conoscenza del vocabolario in una determinata lingua seconda più alta sarà la capacità della memoria di lavoro. È vero anche il contrario – abbiamo detto anche questo sopra – cioè più la capacità della memoria di lavoro fonologica è sviluppata, maggiore sarà lo sviluppo del vocabolario. La semplicità della correlazione tra memoria di lavoro fonologica e vocabolario è data innanzitutto dal fatto che può essere espressa in termini meramente quantitativi e di conseguenza usa strumenti di misurazione legati al magazzino fonologico e non alla facoltà di processamento.

La relazione tra grammatica, fluenza e memoria di lavoro fonologica è stata oggetto di indagine di diversi studi (cfr. Ellis e Sinclair 1996; Baddeley, Gathercole e Papagno 1998; Baddeley 2003; Daneman 1991; Service 1992; Speidel 1993; Fortkamp 1999; Service e Kohonen 1995; French & O'Brien 2008; Martin 2009). In questo caso la correlazione è stata mostrata solamente in un verso, cioè quello che va dalla memoria di lavoro fonologica alla abilità grammaticale e alla fluenza. Gli studi sopra menzionati

dimostrano che lo sviluppo della memoria di lavoro fonologica consente una più rapida e stabile generalizzazione delle regole grammaticali e una più solida rappresentazione delle strutture della lingua nel magazzino fonologico. Dunque la consapevolezza metalinguistica consente quel meccanismo di rappresentazione delle unità morfologiche sublessicali cui sono esclusi i soggetti che non alfabetizzati perché sono in grado di riflettere su tali unità.

La relazione non è stata indagata nella direzione opposta, cioè quella che va dalla abilità grammaticale alla memoria fonologica, ma è intuitivo (lo vedremo meglio più avanti quando affronteremo approfonditamente la relazione tra memoria di lavoro e abilità letto scrittoria), che la capacità di rappresentazione della lingua a livello morfologico e sintattico favorisca la memoria di lavoro rendendo più agile il meccanismo di recupero delle strutture rappresentate nella memoria a lungo termine.

Il settore di ricerca più controverso tra quelli che legano lingua e memoria è certamente quello che studia tale relazione su soggetti a bassa scolarizzazione o da alfabetizzare. Ad essere controversa è innanzitutto lo statuto della memoria di lavoro fonologica nei soggetti non alfabetizzati. Juffs si chiede: gli analfabeti usano gli stessi sistemi di memoria dei soggetti scolarizzati? E se sì, li utilizzano allo stesso modo? (Juffs 2006). Il problema sollevato da Juffs nasce da una precisa domanda di ricerca: siamo sicuri che gli strumenti utilizzati per testare la capacità di memoria fonologica in soggetti scolarizzati siano altrettanto utili se somministrati a soggetti analfabeti?

Ancora a essere controversa è la direzione della relazione: quali delle due componenti cognitive, abilità di lettura e capacità di memoria, sono l'una causa dello sviluppo dell'altra? Come osservano Kurvers e van de Craats (2007): “The significant correlation we found [...] does not indicate the direction of the relationship: does a higher non-word span cause a better reading score or is a better reader at repeating non-word?” (p.77).

5. Anche a livello terminologico il quadro non è certo più rassicurante. La memoria fonologica viene identificata dai diversi autori con varie etichette che, come abbiamo visto, corrispondono talvolta a declinazioni diverse della stessa facoltà altre volte sono intercambiabili (vedi punto 1 del precedente paragrafo). Sebbene una parte della letteratura (cfr. van den Noort 2006; Martin 2009; Wen 2012) abbia provato a dirimere tale oscillazione affidando all'uno o all'altro termine una specifica funzione siamo a tutt'oggi lontani da una nomenclatura largamente condivisa.

Noi useremo qui il termine generico “memoria di lavoro fonologica” che unisce alla modalità *'online'*, a breve termine, quella di 'lavoro', appunto, che regge il funzionamento di tale dispositivo mnemonico e la specificità verbale, 'fonologica', che qui si vuole indagare (ma vedi anche oltre per una indicazione più precisa).

Le questioni sopra accennate saranno approfondite nei paragrafi che seguono.

3.2.3. Memoria fonologica: cos'è, come funziona e come è cambiata nella ricerca

Come affermano Kurvers e van de Craats (2007): “The role of memory in language learning has long been of interest to researchers in first and second language acquisition”. È intuitivo, proseguono le autrici, che la memoria giochi un ruolo per comprendere le differenze di risultato tra adulti che apprendono una seconda lingua.

La componente della memoria di lavoro che influisce maggiormente nel determinare successi e insuccessi nell'apprendimento di una seconda lingua è il *phonological loop*, cioè un dispositivo cognitivo che immagazzina e processa in tempo reale nuove informazioni verbali della lingua parlata (cfr. Baddeley 1999; Gathercole 1994; Ellis 2001).

L'attenzione verso la memoria di lavoro è di lunga tradizione negli studi che indagano sulle differenze individuali o più semplicemente sui processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento di una lingua seconda. Perché gli studiosi si siano concentrati maggiormente sulla memoria a breve termine (la memoria di lavoro lo è) piuttosto che sulla memoria a lungo termine ce lo spiega Juffs (2006):

In SLA, researchers have focused on short-term rather than long-term memory differences because they think short-term memory is more responsible for differences in language development. The reason for this belief is that short-term memory is an on-line capacity for processing and analyzing new information (words, grammatical structures and so on); the basic idea is that the bigger the on-line capacity an individual has for new information, the more information will pass into off-line, long-term memory. (Juffs 2006, p. 105)

Nei paragrafi che seguono offriremo un quadro delle ricerche che hanno messo in relazione la memoria di lavoro fonologica con l'apprendimento della lingua e, nello specifico, con quelle parti della lingua tradizionalmente legate alla memoria (vedi sopra) qui ci limiteremo a dare una descrizione di tale importante processo cognitivo. Cos'è? Come funziona? Come è cambiata nella ricerca?

La memoria di lavoro, più precisamente la *Working Memory (WM)*, è un processo cognitivo che regola, processa e mantiene temporaneamente le informazioni che giungono da stimoli esterni. Il termine fu introdotto da Baddeley e Hitch nel 1974 e fu concepito in modo alternativo al precedente modello della *Short-Term Memory (STM)* (Atkinson & Shiffrin, 1968), la memoria a breve termine, sistema di immagazzinamento di stimoli sensoriali che, a parere dei due psicologi cognitivisti,

offriva una visione semplificante del modo in cui la nostra mente processa, elabora, dirige le informazioni all'interno del sistema della memoria: “Compared to working memory, phonological short-term memory is a simpler component of memory in that it considers only storage capacity and ignores processing efficiency”. (Martin 2009, p. 9).

Dunque il modello STM concepisce la memoria come un unico componente meccanico che immagazzina le informazioni verbali o iconiche e che può essere misurato in termini di capacità. Il modello WM è un costrutto caratterizzato da più componenti che processano le informazioni verbali e iconiche e può essere valutato non solo in termini quantitativi ma anche, e soprattutto, in termini qualitativi, cioè in base all'efficacia del suo funzionamento.

La WM supera il precedente modello ma non lo esclude, piuttosto lo ingloba. Tale precisazione è importante almeno per due considerazioni: 1) la memoria di lavoro è misurabile limitatamente agli aspetti quantitativi, escludendo dunque l'efficacia del funzionamento; 2) gli strumenti di misurazione sono differenziabili in due macro gruppi, quelli che misurano esclusivamente la quantità del magazzino e quelli che tengono conto anche dell'efficacia di elaborazione degli input processati. Per dirla con le parole di Van den Noort *et al.* (2006)

Within the group of verbal span measures, two subgroups can be distinguished:

1. Simple verbal working-memory measures, which tap only the storage component of working memory. The digit span is an example of a simple verbal working memory task.
2. Complex verbal working memory measures that tap both the storage and processing components of working memory.

Vediamo adesso di declinare le componenti della WM così come è stata pensata da Baddeley e Hitch nel 1974 e ripensata da Baddeley nel 2000 con l'introduzione nel costrutto dell'*episodic buffer*.

Secondo tale modello, la Working Memory è costituita da quattro componenti:

- il *central executive*, il componente più importante che ha lo scopo di processare gli input verbali, focalizzare e alternare l'attenzione tra i diversi componenti e attivare le rappresentazioni all'interno della memoria a lungo termine;
- il *phonological loop*, specializzato nel processare e mantenere informazioni di tipo verbale;
- il *visuospatial sketch pad* che manipola immagini visuali (Baddeley & Logie, 1999);

- l'*episodic buffer*² che mantiene e integra informazioni di diversa natura.

I componenti su cui focalizzeremo l'attenzione e che legheremo agli strumenti di indagine sono il sistema esecutivo centrale e il *loop* fonologico perché più strettamente legati all'apprendimento della lingua.

In base alla teoria di Baddeley e Hitch (1974), il sistema esecutivo centrale stabilisce su quali informazioni dirigere l'attenzione e regola il coinvolgimento dei diversi processi esecutivi che attingono ai magazzini temporanei e a lungo termine in cui sono conservate le informazioni da manipolare. Dunque si tratta di un sistema che seleziona, attiva, controlla e coordina le attività eseguite all'interno della memoria di lavoro.

In riferimento all'uso della lingua, per esempio, il sistema esecutivo centrale della memoria di lavoro consente di mantenere attive contemporaneamente le informazioni su più sequenze di lingua, manipolare tale informazioni secondo le operazioni richieste dal compito e recuperare dai magazzini a lungo termine i processi necessari alla risoluzione della prova³.

Il *phonological loop* è a sua volta costituito da due sub-componenti: “The *phonological store* retains phonological representations of linguistic stimuli, and these representations decay with time. The subvocal rehearsal process is an articulatory mechanism which serves to reactivate the fading phonological representations; as this process operates in real time, the amount of phonological material that can be maintained in phonological store by this process is limited” (Gathercole e Adams 1994).

Il magazzino fonologico è come un “orecchio interno” che trattiene le informazioni uditive per pochissimi secondi. Per evitare il repentino decadimento interviene un processo di ripetizione articolatoria, una “voce interna”, che trattiene l'informazione (Baddeley, Gathercole e Papagno 1998).

Il *loop* fonologico è inoltre responsabile del processamento della lingua orale e scritta:

“In the Baddley-Hitch model, one role of the phonological loop – a subsystem for short-term storage of phonologically represented information – is to store unfamiliar sound

² Con l'introduzione dell'*episodic buffer*, aggiunto al modello originario della *working memory* molti anni dopo dallo stesso Baddeley (2000), il modello si complica, dispiegando più efficacemente il processamento delle informazioni verbali: “The episodic buffer is assumed to form a temporary storage system that allows information from the subsystems to be combined with that from long-term memory into integrated chunks. The system is assumed to form a basis for conscious awareness”. Viene chiamato "episodico" perché è capace di integrare in format somiglianti a scene ed episodi, attingendo anche alle diverse componenti della *working memory* e della memoria a lungo termine

³ Vedremo meglio più avanti in riferimento al *reading span task*.

patterns. This suggests that the phonological loop might serve as an integral part of a learning device for spoken and written language acquisition” (Petersson *et al.* 2009).

Dunque il *loop* fonologico è un dispositivo di acquisizione della lingua completo, capace di agire a tutti i livelli della comunicazione. Tuttavia nella ricerca che qui presentiamo non osserveremo gli effetti della capacità della memoria fonologica sull'abilità letto-scrittoria ma metteremo in correlazione i risultati delle prove che riguardano il *loop* fonologico con alcuni aspetti del processo di alfabetizzazione, nello specifico con i risultati che emergono da alcune prove del test di consapevolezza metalinguistica (consapevolezza fonologica, consapevolezza lunghezza fonetica di parole, segmentazione di una frase).

Le prove di consapevolezza metalinguistica saranno trattate più avanti in questo capitolo. Adesso riprenderemo la trattazione sulla memoria di lavoro fonologica, passando a descriverne gli strumenti di misurazione.

3.3. Gli strumenti di misurazione

Proponiamo qui, come sopra annunciato, una distinzione dei test che misurano le componenti della memoria di lavoro fonologica suddivisi tra compiti che misurano la capacità del *loop* fonologico, che qui attribuiamo alla *phonological short-term memory*, e compiti che misurano l'efficacia del processamento dell'informazione verbale, che attribuiamo al più complesso modello della *working memory*, nello specifico al più importante dei suoi componenti, il *central executive* che ha lo scopo di processare gli input verbali, focalizzare e alternare l'attenzione e attivare le rappresentazioni all'interno della memoria a lungo termine.

La descrizione dei test che segue terrà conto di tre rassegne contenute in tre diversi articoli (van den Noort *et al.* 2006; Martin 2009; Wen 2012). La descrizione dei test e la distribuzione degli stessi all'interno dei due macro-contesti, più volte sopra menzionati, si equivalgono sostanzialmente. Le variazioni sono da ricondurre ad aspetti di carattere terminologico.

Nell'articolo di van den Noort *et al.* (2006), la suddivisione è espressa nei seguenti termini (già sopra menzionati): *Simple verbal working-memory* e *Complex verbal working-memory*.

Katherine Martin (2009) per distribuire i tipi di prove si rifà a due diverse tradizioni di ricerca, l'una inglese, associata agli studi sulla *Short-Term Working Memory*, l'altra americana, tradizionalmente interessata a misurare la *Working Memory* in termini di efficacia di elaborazione dell'input verbale.

Nell'articolo di Zhisheng Wen (2012), per esempio, i due macro domini, quello che

misura il *loop* fonologico (composto dal *magazzino fonologico* e dal *subvocal rehearsal*) in termini quantitativi e l'altro relativo all'efficacia di processamento, sono indicati rispettivamente come *Phonological Working Memory* (PWM) e *Executive Working Memory* (EWM).

Useremo nei paragrafi che seguono la distinzione terminologica proposta da Zisheng Wen e presenteremo, quindi, gli strumenti di misurazione relativi a ciascuno dei tipi di memoria da lui individuati.

Le prove usate nelle diverse indagini saranno descritte separatamente puntando qui l'attenzione sugli aspetti procedurali. Rinviamo ai paragrafi successivi la riflessione sulla validità degli strumenti in rapporto a soggetti privi di alfabetizzazione.

3.3.1 Gli strumenti di misurazione della *Phonological Working Memory* (PWM). Il componente fonologico della memoria di lavoro è il più ampiamente indagato negli studi che descrivono gli effetti della memoria di lavoro sull'apprendimento della lingua (Gathercole 2006).

La PWM annovera tra le più diffuse prove di misurazione del *loop* fonologico: *Serial Recall of Numbers (digit span)* e *Serial Recall of Words (word span)*; *Non-word Repetition Span Task*; *Non-word Recognition Span Task*; *Sentence Recall Task*.

Serial Recall of Words e Serial Recall of Numbers. È il primo dei test creati per la misurazione del componente fonologico della memoria di lavoro e consiste in una batteria di stimoli verbali, nello specifico serie di parole presentate in sequenza e ripetute dal soggetto che si sottopone al test rispettando l'ordine di presentazione. Le parole all'interno della serie sono presentate con un ritmo regolare, staccando distintamente una parola dall'altra.

Le sequenze sono composte da piccoli gruppi di parole (minimo due) che crescono progressivamente. Le parole all'interno dei gruppi sono anch'esse progressivamente più lunghe. Si parte da parole monosillabi per arrivare a parole trisillabi.

La lunghezza della sequenza può crescere fino a quando non sono fatti errori nella ripetizione: la procedura classica prevede che dopo due errori la somministrazione debba interrompersi (cfr. Pickering & Gathercole 2001).

Il *Serial Recall of Numbers* ha la stessa identica procedura ma in questo caso le parole corrispondono ai nomi dei numeri. I numeri sono scelti generalmente all'interno della sequenza che va da 1 a 9

Non-Word Repetition Task. È uno dei test più diffusi e usati appartenenti al primo gruppo delle prove che misurano il componente fonologico della WM. Ed è anche il

test di più lunga tradizione dopo il Serial Recall of Words/Numbers.

La prova è costituita da un insieme di non-parole, cioè parole fonotatticamente somiglianti alle parole della lingua-obiettivo ma che di fatto non esistono (*p. es. stroti*) o, sebbene esistenti (*p. es. trasto e cespo*), sono parole a bassissima disponibilità e dunque prive di senso per gli studenti del campione. A rendere le une e le altre non-parole familiari alla lingua italiana sono caratteristiche quali la composizione fonotattica e morfologica possibile.

Il somministratore pronuncia la non-parola, l'intervistato la ripete immediatamente dopo. Si inizia da parole corte (bisillabi) e progressivamente si passa a parole più lunghe; negli esperimenti di Gathercole e Adams (1994) non si superano le 5 sillabe.

La prova viene valutata positivamente quando la non-parola viene ripetuta con accuratezza formale.

È una prova considerata da tanti studiosi (cfr. Petersson 2009; Gathercole 2006) molto efficace nel valutare la capacità della memoria fonologica e nel predire la qualità e la quantità di parole che si apprendono quando si viene in contatto con una L2. “The ability to repeat multisyllabic nonwords in particular is subject to a high degree of individual variation during childhood, and probably represents the most effective predictor of language learning ability that is currently known” (Gathercole 2006, p. 513). Oltre che con il vocabolario, la prova è stata messa in correlazione con l'acquisizione della grammatica e la capacità di lettura e di comprensione di un testo.

Tuttavia ha i limiti di una prova linguo-specifica. Se la lingua obiettivo infatti è molto vicina a una delle lingue precedentemente acquisite dall'intervistato, la prova risulterà più facile per il soggetto per via del repertorio fonotattico precedentemente acquisito.

Si può concludere che un test di ripetizione di non-parole non dà informazioni sulla capacità della memoria di lavoro in generale ma può predire in maniera fondata il successo nell'apprendimento di una determinata lingua straniera e di quelle ad essa fonologicamente affini.

Non-Word Recognition Span Task. La prova consiste nel presentare due volte una lista di non-parole monosillabi. Gli intervistati devono giudicare se le due liste sono uguali o leggermente differenti (tra gli altri Gathercole et al. 2001; O'Brien et al. 2006; Martin 2009). Tra la prima presentazione della lista e la seconda intercorre una breve pausa. La posizione della sillaba differente cambia di volta in volta.

Il numero di non-parole monosillabi è progressivo. Tradizionalmente la prova inizia con liste di cinque non-parole.

Sentence Recall Task. La prova consiste nella presentazione di un enunciato che l'intervistato deve ripetere. Si tratta di una prova tradizionalmente legata al successo nell'apprendimento di una lingua. Trattandosi di enunciati dotati di senso, infatti, il successo nella prova è strettamente correlato al livello di competenza linguistica già acquisito in quella lingua.

3.3.2. Gli strumenti di misurazione della Executive Working Memory. I più diffusi strumenti di misurazione riconducibili alla *Executive Working Memory* sono anche in questo caso quattro: *Reading Span Task*; *Listening Span Task*; *Speaking Span Task* (Deneman & Green 1986); Letter-Number Ordering.

La correlazione positiva tra i punteggi ottenuti in queste prove e quelli che si ottengono nelle prove di lettura, di fluenza e di competenza grammaticale e lessicale è stata dimostrata in diversi studi (cfr. Harrington e Sawyer 1992; Fortkamp 1999 per il Reading/Listening Span Task e per lo Speaking Span Task).

Reading/Listening Span Task. Lo strumento più diffuso tra le prove *dell'Executive Working Memory* è certamente il *Reading Span Task*, proposta da Daneman e Carpenter nel 1980. La prova viene chiamata *Listening Span Task* quando lo stimolo linguistico viene ascoltato e non letto.

Il somministratore chiede al soggetto testato di leggere o ascoltare brevi frasi e indicare se le frasi sono vere o false. Dopo la lettura o l'ascolto dell'ultima frase, il somministratore chiede al partecipante di ricordare le ultime parole di ciascuna frase e di ripeterle in sequenza. Dunque, il coinvolgimento della memoria si lega a funzioni linguistiche complesse, in cui ciò che si chiede ai soggetti è di comprendere un testo a partire dalla conoscenza semantica o dei legami morfosintattici attraverso cui tale conoscenza è veicolata in quella data lingua oggetto di indagine. Il punteggio è dato dal massimo numero di frasi di cui la parola finale viene riportata correttamente.

Speaking Span Task. Il somministratore presenta una lista di parole. I partecipanti devono formare una frase che incorpora tutte le parole della lista.

Letter-Number Ordering. Chi somministra la prova legge a voce alta una serie di lettere e numeri in ordine casuale nella lingua obiettivo. Il soggetto testato ripete la serie mettendo in ordine numeri e lettere secondo il criterio della progressione (numeri in ordine crescente; lettere in ordine alfabetico) e dando precedenza ai numeri. Per esempio la serie F-7-A-3 andrebbe ordinata nel modo seguente: 3-7-A-F.

3.4. Memoria fonologica e apprendimento della lingua

Come si diceva nei paragrafi precedenti, la correlazione positiva tra le prestazioni della memoria fonologica e l'apprendimento della lingua sono stati confermati da numerosi studi. Con riferimento alla competenza linguistica in generale, Service (1992) ha condotto uno studio longitudinale su bambine e bambini finlandesi in età scolastica che apprendevano l'inglese come seconda lingua trovando conferme all'idea che l'abilità di ripetizione di non-parole è un buon anticipatore del successo nell'apprendimento di una seconda lingua. In un'indagine successiva Service and Kohonen (1995) hanno trovato che i test di ripetizione di non-parole si legano anche al successo nella fluenza orale della lingua straniera che si sta apprendendo.

Vediamo ora nel dettaglio alcuni studi che hanno messo in relazione la memoria di lavoro fonologica con due aspetti della competenza linguistica: il vocabolario e la grammatica, che saranno trattati separatamente.

3.4.1. Memoria fonologica e vocabolario.

Come detto sopra (par. 7), la solidità predittiva della capacità della memoria fonologica riguardo allo sviluppo del vocabolario in una lingua seconda (la correlazione è valida anche nella L1) si lega al fatto che entrambi gli aspetti linguistici (memoria fonologica e vocabolario) sono misurabili quantitativamente. La valutazione è molto semplice e trasparente: una parola si conosce o non si conosce; una sequenza (fonotattica o di parole) si ricorda o non si ricorda. Possono esserci valutazioni intermedie – non si conosce del tutto o non si ricorda del tutto – ma nella sostanza il ragionamento non cambia: la misurazione segue comunque criteri quantitativi.

Il test che più diffusamente è stato legato alla misurazione della capacità della memoria di lavoro in correlazione all'acquisizione del vocabolario di una lingua straniera è il *non-word repetition test* (vedi *infra*). Se il meccanismo che sottende la capacità di ripetere una non-parola è chiaramente lo stesso che interviene nell'apprendimento di una parola reale che sentiamo per la prima volta, una non-parola ha il vantaggio di essere sicuramente nuova all'orecchio dell'apprendente consentendo di rilevare il dato sul funzionamento della memoria in una forma, per così dire, 'pura'.

Come già si è detto, la condizione da rispettare, affinché il risultato sia attendibile, è che la non-parola riproduca sequenze fonotattiche e sillabiche frequenti e quindi plausibili della lingua target. "The familiarity of a novel word's phonological structure determines both its short-term repetition accuracy and its long-term learnability" (Ellis & Sinclair 1996, p. 236). La memoria fonologica, infatti, funziona più o meno bene in relazione alle difficoltà che il sistema fonologico di una lingua pone al soggetto in questione. "Phonotactic regularity predicts long-term acquisition as well: foreign

language (FL) words that are more difficult for a learner to pronounce are acquired more slowly than are those that are easier to pronounce” (Rodgers, 1969).

Cerchiamo adesso di capire qual è la natura della relazione tra memoria e apprendimento del vocabolario provando a rispondere alla domanda: quali sono i processi cognitivo-linguistici coinvolti, cioè cosa implica apprendere una parola? Sinclair (1991)⁴ ci spiega che: “Learning vocabulary involves sequencing the phonological properties of the language: the categorical units, syllable structure, and phonotactic sequences”.

Dunque la capacità di imparare una nuova parola trasformandola in conoscenza a lungo termine si lega a processi che sono resi possibili dal coinvolgimento della memoria fonologica. Ci domandiamo qui se i processi enucleati da Sinclair, certamente attivati in modo consapevole dai soggetti dotati di abilità scrittorie quando apprendono il lessico di una L2, siano altrettanto validi a descrivere le modalità di apprendimento del lessico di soggetti non alfabetizzati.

Quello su cui la ricerca converge è che i soggetti privi di alfabetizzazione non siano in grado di processare la struttura fonologica della sillaba, né di cogliere consapevolmente la regolarità fonotattica di una lingua, né tantomeno di dire a quale categoria grammaticale una parola appartenga.

La ricerca, d'altra parte, converge anche sul fatto che:

- la sillaba sia un elemento universale della lingua, dunque un elemento di cui tutti i parlanti, compresi gli analfabeti, sono consapevoli (*cfr.* Albano Leoni, 2009 e Manfredi, 2001);
 - gli analfabeti siano in grado di produrre rime;
 - infine, siano in grado di cogliere, sebbene a un livello meramente intuitivo, la fonotassi di una lingua.

Date le premesse di cui sopra, possiamo affermare che i processi sopra descritti da Sinclair:

- si legano alla memoria fonologica di un soggetto alfabetizzato, scolarizzato, ma non possono essere sfruttati o non allo stesso modo dalla memoria fonologica di un analfabeta attivata durante l'apprendimento del lessico di una L2;
- agiscono come dispositivi d'appoggio, di facilitazione e potenziamento della memoria fonologica quando si apprende una nuova parola,

⁴ Si veda anche Ellis 2001; Ellis e Sinclair 1996; Gathercole 2006.

ma non sono indispensabili;

- potrebbero essere utilizzati anche da analfabeti e bambini in età prescolare ma con un livello di consapevolezza somigliante più a una intuizione piuttosto che a una astrazione codificata come il fonema.

Nel capitolo 4 proveremo a comprendere meglio come si configura il rapporto tra memoria fonologica e vocabolario in soggetti non alfabetizzati.

3.4.2. Memoria di lavoro e grammatica.

Come già per il lessico, anche nell'ambito della grammatica gli studi hanno verificato una stretta correlazione tra memoria fonologica e competenze linguistiche. Le rappresentazioni di strutture morfosintattiche nella memoria a lungo termine, infatti, consentono agli apprendenti di una lingua straniera l'enucleazione implicita delle regole, dunque, l'estensione di esse a nuovi enunciati. "In addition to its strong influences on first language acquisition in children, phonological memory has also been shown to be an important factor for both vocabulary and grammar development in second language learning" (Martin 2009, p. 9).

Ellis e Sinclair (1996) hanno sottoposto per un periodo di tempo alcuni individui adulti all'apprendimento del gallese come lingua straniera. I dati mostrano che i partecipanti che sono stati in grado di ripetere alcune strutture della lingua a voce alta hanno poi ottenuto punteggi significativamente più alti nella prova di correttezza grammaticale. I due studiosi hanno dunque concluso che più si è in grado di ripetere le forme della lingua straniera più facile è apprenderele e generalizzare le regole a partire da esse.

Un altro importante studio è stato condotto da Speidel (1993) su due bambini, un fratello e una sorella, parlanti di tedesco come madrelingua e dell'inglese come seconda lingua. Mark aveva difficoltà con le forme del genere e le terminazioni che esprimevano il caso e produceva enunciati più semplici e corti rispetto alla sorella.

Dopo alcuni tentativi, Speidel ha scoperto che nella prova di memoria fonologica a breve termine, misurata attraverso il *word span test*, Mark otteneva punteggi più bassi rispetto alla sorella. Lo studioso ha concluso che la memoria fonologica è importante per creare rappresentazioni stabili di parole e di strutture grammaticali. "Difficulties in creating these representations would lead to problems building a storehouse of token phrases from which to generalize grammatical rules" (Martin 2009, p. 18).

O'Brien e colleghi hanno trovato significative influenze della capacità della memoria di lavoro fonologica, misurata attraverso il *Non-word recognition test*, sul corretto uso di strutture grammaticali, quali morfemi e proposizioni subordinate, e la

fluenza misurata attraverso l'abilità narrativa (O'Brien et al. 2006; O'Brien et al. 2007). Infine Williams e Lovatt (2003) hanno conseguito importanti risultati che mostrano il legame tra memoria fonologica a breve termine e capacità di generalizzare il genere grammaticale. Come osserva Martin (2009): "Like Speidel (1993) and Ellis (1996), Williams and Lovatt (2003) also opined that grammar rules are generalizations of patterns across sequences of words. They argued that if PSTM is related to learning the words, it should also be related to learning the patterns among them" (p. 19).

Naturalmente, anche in questo caso, si tratta di capire se, in che misura e con quali modalità specifiche il vantaggio dato dalla memoria fonologica rispetto all'apprendimento della grammatica, riguardi anche gli apprendenti analfabeti.

3.5. Memoria di lavoro e alfabetizzazione

3.5.1. Confronto delle prestazioni tra i due profili (analfabeti e alfabetizzati)

Dopo aver presentato i risultati conseguiti dalle ricerche sul rapporto tra la memoria fonologica e due aspetti particolari della competenza linguistica (vocabolario e grammatica), entriamo nel merito del tema del nostro lavoro chiedendoci che tipo di incidenza abbia l'analfabetismo sul funzionamento della memoria di lavoro. Se, cioè, tale dispositivo cognitivo funzioni diversamente, magari in modo deficitario, in un individuo privo di abilità letto-scrittoria e perché ciò accada. Ci chiederemo anche, per converso, a quali condizioni e in quali prove specifiche la memoria di lavoro fonologica dia nei soggetti non alfabetizzati risultati simili a quelli degli alfabetizzati.

Alcuni studiosi e critici della cultura (tra tutti Ong, ma si veda anche Goody e Havelock) hanno evidenziato come una mente priva di un supporto scritto su cui registrare e fissare informazioni debba possedere capacità mnemoniche ben più allenate rispetto a soggetti immersi in società in cui la scrittura può sostituire la memoria. Un analfabeta, cioè, può sviluppare un grande magazzino fonologico, a maggior ragione se il suo ruolo sociale o il suo lavoro richiedono un uso massiccio della lingua orale e della memoria magari in più di una lingua. Si pensi, ad esempio, all'abitante di un villaggio africano che nella sua comunità abbia come compito quello di tramandare storie, canzoni, leggende e testi letterari esclusivamente orali e di doverlo fare nei tanti dialetti a disposizione, pur essendo analfabeta. Cosa impedirebbe a un tale soggetto, dotato di un magazzino fonologico arricchito da una combinazione di suoni provenienti da più lingue, e quotidianamente impegnato in un così intenso esercizio mnemonico, di avere una capacità di immagazzinamento e processamento di sequenze linguistiche pari, o

anche superiore, a un soggetto scolarizzato?

Eppure, dai risultati dei numerosi studi compiuti su apprendenti analfabeti di una lingua straniera o seconda, emergono risultati che smentiscono tale ottimistica previsione:

[...], there is little concrete evidence that lack of written external memory aids and a custom of rote learning of traditional songs and stories in illiterates leads to *better* memory abilities. Contrary, research using standard short-term memory tasks has found that literacy results in better performance in these tasks. Standard memory tasks such as digit span however almost certainly lack some ecological validity with individuals who never received any formal education. There is also a need for future research to assess illiterates on tasks that measure other forms of memory such as long-term, procedural, and episodic memory (Hutteg e Mishra, 2014, pp. 22-23).

Un'altra questione, come si evince anche dal passaggio di Huettig e Mishra appena riportano, è se gli strumenti di misurazione utilizzati per la memoria di lavoro siano ecologicamente validi se applicati a soggetti che non sono in grado di processare la lingua a livello sub-lessicale.

Rinviando la discussione di questo delicato tema alla fine del paragrafo, cercheremo di capire, innanzitutto, quali specifiche e differenti configurazioni assume il rapporto tra memoria di lavoro fonologica e apprendimento di una lingua straniera in relazione a questo particolare profilo di apprendenti.

Un dato sempre confermato nelle ricerche, ad esempio, è che gli analfabeti raggiungono punteggi significativamente più bassi nella ripetizione di non-parole.

Ciò si giustifica in quanto le persone prive di abilità letto-scrittoria non sono in grado, come invece gli alfabetizzati, di processare la parola a livello delle unità fonotattiche che la compongono - e quindi di riconoscerla come simile ad altre parole conosciute. "We have suggested that this is related to an inability to handle certain aspects of subsyllabic phonological structure" (cfr. Reis and Castro-Caldas, 1997).

Tale divergenza tra i due profili, però, si annulla nel caso di ripetizione di parole esistenti e già frequentate (anche solo ricettivamente) e quindi realmente familiari perché riconosciute nella loro globalità, a prescindere da una analisi delle loro componenti. In questo caso, infatti, i risultati di alfabetizzati e non alfabetizzati appaiono uniformi.

Questo confermerebbe anche quanto emerso dalle sperimentazioni di Susan Gathercole (2006), e cioè che la conoscenza del significato di una parola non migliora le prestazioni della memoria mentre è determinante la familiarità fonologica. La

ricercatrice forniva ai soggetti testati parole a cui già erano stati esposti nell'input (anche se non ne conoscevano il significato esatto) e parole, viceversa, che non avevano mai sentito ma di cui lei forniva sul momento il significato. La conoscenza del significato non migliorava il risultato delle prove con le parole nuove mentre rimanevano notevolmente più alti i punteggi relativi alle parole familiari.

Anche Petersson *et al.* (2000) hanno ricondotto la difficoltà dei soggetti non alfabetizzati nei compiti di ripetizione di pseudoparole a una ridotta capacità di processamento a livello delle strutture fonologiche sublessicali.

Per capire più estesamente in che modo le strutture sublessicali vengano coinvolte durante la ripetizione di pseudoparole, bisogna riferirsi ad altri studi (Spiedel, 1993; DeKeyser, 2005; Ellis, 1996; O'Brien *et al.*, 2006; O'Brien *et al.*, 2007) che mostrano come una buona capacità della memoria fonologica a breve termine consenta rappresentazioni più stabili di strutture sublessicali, come le porzioni morfologiche delle parole o le parole con esclusiva funzione grammaticale. Ciò accade perché i morfemi e le parole con funzioni grammaticali non possono essere trattate sulla base di elementi semantici, bensì necessitano della capacità di rappresentazione di elementi fonologici.

Tale condizione di minore performatività nei test di ripetizione di pseudo-parole da parte di soggetti non alfabetizzati ricalca quanto accade agli stessi soggetti rispetto a individui scolarizzati quando iniziano a imparare una lingua straniera. Le parole sconosciute, la scarsa o del tutto inesistente familiarità con strutture fonotattiche inedite unita a una ridotta capacità di analisi di elementi sublessicali conduce a uno scompenso nel trattenere in memoria sequenze foniche e morfologiche e dunque a un più lento processo di acquisizione della lingua straniera.

Rimangono tuttavia dei dubbi sulla direzione del rapporto tra abilità lettoscrittorie e capacità della memoria di lavoro fonologica: "The significant correlation we found between the non-word span and the reading score (see Table 5) does not indicate the direction of the relationship: does a higher non-word span cause a better reading score or is a better reader better at repeating non-words?" (Kurvers e van de Craats 2007, p. 77).

Sappiamo dunque, che l'abilità di lettura e scrittura si correla positivamente con la memoria fonologica, ma, come osservano le studiose, non sappiamo quale sia la direzione di tale rapporto. Eppure, se un soggetto scolarizzato è in grado di avere una performatività superiore nei test di ripetizione di non parole perché è in grado di notarle, gestirle e tenerle in memoria meglio di un soggetto non scolarizzato, questo implica che gli scolarizzati abbiano più strumenti per la formazione di rappresentazioni stabili nella

memoria a lungo termine e dunque tale osservazione lascerebbe pensare che l'abilità lettoscrittoria sia la causa di una maggiore capacità della memoria fonologica nei compiti di ripetizione di pseudo-parole.

In definitiva, dalle numerose ricerche emerge che: 1) nel confronto con soggetti scolarizzati, gli analfabeti ottengono gli stessi risultati nei test di ripetizione di parole vere e risultati con punteggi più bassi nei test con pseudo parole; 2) i punteggi più alti degli alfabetizzati si legano alla capacità di processamento di segmenti sublessicali da parte di questi ultimi.

Da tale osservazione consegue che a determinare il livello di performatività nella ripetizione di non parole non sia la capacità della memoria fonologica intesa in termini meramente quantitativi, quanto piuttosto la competenza da parte del soggetto di analizzare i segmenti sublessicali che compongono la parola stessa, quindi di compiere un'operazione qualitativamente più avanzata.

Ciò ha condotto alcuni studiosi, come già si preannunciava all'inizio del paragrafo, a sollevare dubbi sulla **validità ecologica** dei test di ripetizione di non-parole. Di seguito la sintesi che fanno Huettig e Mishra (2014) a proposito dei dubbi sollevati dai vari studiosi:

It is uncertain whether tasks which tap explicit phonological processing such as phonological awareness tasks are ecologically valid (cf. Reis & Petersson, 2003). Phonological awareness appears not to be necessary for speech communication. Pseudoword repetition is a task that is likely to require both explicit and implicit phonological processing. Reis and Castro-Caldas (1997) found that illiterates performed much worse than literates in repeating pseudowords but performed as well as literates when they had to repeat real existing words (see also Kosmidis et al., 2004). Petersson et al. (2000) speculated that illiterates' difficulty in pseudoword repetition is caused by impaired processing at the level of sublexical phonological structure (Huettig e Mishra 2014, p. 408).

Anche Juffs (2006), dieci anni prima di Huettig e Mishra, aveva avanzato delle perplessità sulla validità degli strumenti di misurazione adottati nel confrontare le prestazioni della memoria fonologica in analfabeti e alfabetizzati: “The above studies suggest that establishing a test of working memory for illiterates will be difficult, because illiterates are likely to perform at floor level with non-word repetition tests, and therefore non-word repetition (although advocated to be the best possible measure) might not be a useful instrument for illiterates”.

Sebbene chi scrive riconosca la plausibilità dei dubbi sollevati da alcuni studiosi sulla validità ecologica dei test di ripetizione di pseudo-parole, in quanto tali test sottopongono gli analfabeti a prove che strutturalmente li espongono alla misurazione di limiti piuttosto che di capacità, d'altra parte l'uso di tali test ci dà informazioni molto utili per conoscere meglio il profilo acquisizionale di individui non alfabetizzati e individuare cause della più lenta acquisizione di una lingua straniera rispetto ai soggetti scolarizzati. Come già accennato sopra, infatti, lo sforzo cui sono sottoposti i non alfabetizzati nelle prove di ripetizione di non-parole ricalca quanto avviene in tali soggetti nell'apprendere una nuova lingua, in cui le parole per quanto dotate di proprietà semantiche nelle fasi iniziali possono essere considerate equivalenti a non-parole perché fonotatticamente non familiari e perché non ancora associabili a referenti semantici. Varrebbe dunque la pena non escludere tali test dall'inventario delle prove che misurano la capacità fonologica, circoscrivendo meglio l'utilità dei dati che da tali test emergono, come abbiamo cercato di fare nella parte sperimentale della nostra ricerca.

Concludiamo questo paragrafo presentando altri studi (Ardila, Rosselli, & Rosas, 1989; Ardila, et al.1989; Reis, Guerreiro, Garcia, & Castro-Caldas, 1995; Reis et al, 2003), da cui emerge quanto osservato all'inizio di questo paragrafo: e cioè che l'esercizio mnemonico cui sono sottoposti individui senza scrittura possa rivelarsi un vantaggio in alcuni ambiti determinati dell'uso della memoria. Si è visto, infatti, che gli analfabeti sono indotti a sviluppare alcuni meccanismi strategici la cui utilità appare visibile, ad esempio, nella ripetizione di intere frasi piuttosto che di parole.

Ritornano gli echi di Ong, quando afferma che gli analfabeti dotati esclusivamente di elementi orali per memorizzare frasi puntano su elementi prosodici come ritmo, accento, intonazione. Ottengono quindi un vantaggio rispetto agli scolarizzati che, processando l'informazione verbale nei compiti di ripetizione, fanno leva più su elementi legati alla morfologia, alla sintassi e all'interpretazione strutturale della frase.

Possiamo dunque concludere che il vantaggio che ottengono gli scolarizzati su singole pseudo-parole grazie alla capacità di analisi e rappresentazione degli elementi sub lessicali non viene confermato quando l'unità da ripetere si estende su un intero enunciato composto da più parole. A quel punto la focalizzazione su elementi prosodici, tipica dei non alfabetizzati, si rivela vincente.

Ad ogni modo, il rapporto tra memoria fonologica e analfabetismo rimane un campo aperto, pieno di sfide e di domande. "It still is an open question whether low-educated second language and literacy acquisition populations have short-term memory systems that are similar to literate, educated populations, and if so how their WM capacity can be measured. (...) More research is needed to find out whether non-word

repetition can be used with adult illiterates and whether it correlates with other span measures like digit span and word repetition”.

3.5.2. Sviluppare la memoria di lavoro fonologica. Fattori ad alta incidenza: il ‘phonological storage’, i ‘chunks’

Da cosa dipende la capacità della memoria di lavoro? L'abilità linguistica ha una qualche relazione con la memoria di lavoro? E se sì, qual è la direzione verso cui procede la relazione tra abilità linguistica e memoria di lavoro? È l'abilità linguistica che maggiormente influenza la memoria di lavoro o, al contrario, è la memoria di lavoro che ha ricadute positive sulla nostra abilità linguistica? Nei paragrafi precedenti abbiamo cercato di rispondere a queste domande o, almeno, a mostrare il quadro di complessità che da esse si origina.

Adesso ne affronteremo altre: è possibile sviluppare la memoria di lavoro fonologica e dunque rendere più rapido, stabile ed efficace l'acquisizione di una lingua seconda? Quali sono i fattori di incidenza?

Come abbiamo visto sopra, la memoria contiene un magazzino fonologico a lungo termine che costituisce il repertorio *offline* a cui un soggetto può attingere durante il processamento *online* realizzato dalla memoria di lavoro fonologica. Tale magazzino non è composto solo da suoni ma anche da sequenze di suoni (catene fonotattiche), quelle che formano parole, e sequenze di parole che formano interi enunciati, e via via sequenze sempre più grandi che mettono insieme più enunciati.

Ellis (2001) descrive l'apprendimento della lingua in termini di acquisizione di sequenze:

Language is sequential. Speech is a sequence of sounds. Writing is a sequence of symbols. Learning to understand a language involves parsing the speech stream into chunks which reliably mark meaning. The naturalistic learner doesn't care about linguists' analyses of language. They don't care about theories of grammar or whether words or morphemes are the atomic units of language. From a functional perspective, the role of language is to communicate meanings, and the learner wants to acquire the label-meaning relations. (p. 40).

Nella terminologia coniata da George Miller (1956) ci si riferisce a tali sequenze con l'espressione ‘*chunking*’. Questo è il meccanismo cognitivo che consente lo sviluppo di set permanenti di connessioni associative nel magazzino a lungo termine ed è il processo che porta all'automaticità e alla fluenza nell'uso della lingua. Per usare le parole di Newell (1990), il *chunking* è un principio generale della cognizione umana:

A chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. Chunking implies the ability to build up such structures recursively, this leading to a hierarchical organization of memory. Chunking appears to be a ubiquitous feature of human memory (p. 7).

Dunque, per rendere più efficiente la memoria di lavoro fonologica si deve sviluppare la capacità del magazzino fonologico a lungo termine, in altre parole i *chunks*.

La domanda iniziale può essere a questo punto meglio orientata: quali fattori incidono sull'ampiezza di tale magazzino fonologico a lungo termine, quali sulla formazione e sviluppo dei *chunks*?

Nei suoi studi (cfr Ellis 1996; Ellis & Sinclair 1996; Ellis 2001) Ellis ha dimostrato che la ripetizione di frasi ed enunciati sviluppa i *chunks* presenti nella memoria a lungo termine e dunque rende più efficiente la memoria di lavoro a breve termine.

“This ability to repeat verbal sequences (for example, new phone numbers or non-words like 'sloppendash') immediately after hearing them, is a good predictor of a learner's facility to acquire vocabulary and syntax in first, second and foreign language learning” (Ellis, 2001, p. 48).

Ad alimentare il magazzino fonologico a lungo termine, oltre alla ripetizione, è anche il vocabolario. D'altra parte tanto più è ampio il repertorio lessicale di un soggetto tanto più sviluppato sarà l'insieme di *chunks*.

Le sperimentazioni compiute da diversi ricercatori, mettendo a confronto bambini in età prescolare con bambini in età scolare, hanno trovato evidenza del fatto che i bambini più grandi, e dunque con un repertorio lessicale più ampio, sono in grado di ottenere punteggi più alti nelle prove che misurano la memoria fonologica a breve termine. “Many general properties of children's abilities to remember verbal material over short intervals are well established. Recall of lists of unrelated items undergoes dramatic developmental improvement from preschool years to adolescence, with memory span more or less trebling over this period” (Gathercole & Adams 1994, p. 672) La relazione tra vocabolario e capacità della memoria di lavoro sarebbe poco utile in termini di acquisizione della lingua se la direzione del processo non funzionasse anche all'inverso, e cioè se una memoria fonologica più performante non fosse in grado di ottenere effetti positivi anche sull'apprendimento della lingua. Ancora una volta, brevemente, una memoria di lavoro fonologica più ampia è in grado di ricadere positivamente sull'apprendimento di nuove parole e dunque, per estensione, sulla competenza linguistica *tout court*.

Il meccanismo del *chunking* consente dunque di sviluppare un sistema di attesa, di anticipazione, di prevedibilità della lingua che viene processata in tempo reale e di

estendere il sistema notazionale rendendo più efficaci i meccanismi di produzione e comprensione della lingua orale.

“There are limited sets of sounds and of written alphabet. These units occur in more or less predictable sequences (to use written examples, in English 'e' follows 'th' more often than 'x' does [...])” (Ellis, p. 38). È a queste strutture fissate in un comparto della memoria che gli apprendenti di una lingua 1 e 2 fanno riferimento imparando inconsapevolmente gli aspetti sequenziali della lingua che apprendono: “From this perspective, language acquisition is essentially a sequence learning problem” (*ibidem*). A sostenere l'idea che per sviluppare la memoria fonologica si debba intervenire sul magazzino fonologico a lungo termine i risultati di alcuni test che hanno messo in correlazione prove di ripetizione di non-parole e l'apprendimento della lingua. Sulla base dei risultati ottenuti, la correlazione è risultata tanto più forte quanto maggiore era la capacità del magazzino fonologico a lungo termine cui attinge uno dei due sub-componenti del loop fonologico, e cioè quello che Baddeley (1986) definisce “*phonological store*”.

Tale magazzino online attinge alle rappresentazioni custodite nel magazzino a lungo termine: tanto più forti, stabili e accurate risultano queste, tanto più efficiente sarà la capacità di processamento del *phonological store*. Come scrive Susan Gathercole (2006):

It is argued here that one major constraint on nonword repetition is the availability of accurate phonological representations to guide the production of an utterance matching the phonological input. The capacity to store a nonword on any single occasion is not the product of a single factor: it is influenced by the quality and persistence of the phonological representations that are characteristic of an individual, by the impact of learning conditions on phonological storage, and by prior factors affecting the initial construction of the phonological representation (p. 519).

Dunque il magazzino fonologico a breve termine non processa le informazioni acustiche in ingresso in modo isolato ma può contare su un magazzino a lungo termine in cui le rappresentazioni delle parole vengono registrate.

Seguendo tale linea di ragionamento, la ripetizione di parole semanticamente rappresentate nel magazzino a lungo termine dovrebbero ottenere migliori livelli performativi rispetto alle prove di ripetizione di non-parole (cfr. Hulme, Maughan, & Brown 1991); inoltre, rimanendo all'interno delle prove di ripetizione di parole semanticamente rappresentate, quelle con una più alta frequenza d'uso e quelle con combinazioni fonotattiche più diffuse dovrebbero essere più facilmente recuperate in fase di ripetizione (Hulme et al., 1997).

Tale meccanismo interviene mostrando anche un marcato automatismo, nel caso in cui le parole ascoltate vengano percepite in modo parziale. In tali casi: “The lexicality effect appears to arise from the use of activated lexical representations to reconstruct incomplete representations held in the phonological loop at the point of retrieval, a process that is termed *redintegration*” (Gathercole 2006). Per approfondire il quadro della ricerca legato a tale fenomeno denominato *redintegration*, Gathercole suggerisce studi che hanno dato risultati uniformi e affidabili (cfr. Gathercole, Frankish, Pickering, & Peaker, 1999; Gathercole, Pickering, Hall, & Peaker, 2001; Hulme et al., 1997; Schweikert, 1993; Thorn, Gathercole, & Frankish, 2005).

Dal fenomeno definito *redintegration* consegue che strumenti di misurazione come la *non word* repetition offrano risultati più affidabili sulla efficacia del magazzino fonologico: “Thus nonword repetition may provide a purer assessment of phonological storage quality than serial recall measures using lexical stimuli as memory items, because lexically based reconstruction processes cannot compensate for deficits in basic phonological storage when nonwords are used” (Gathercole 2006). E ancora:

Conditions that compromise the quality of the temporary phonological representation in the phonological loop will reduce the efficiency of the process of abstraction and result in slow rates of learning. Although this is not the only route by which new phonological structures can be acquired (lexically mediated learning is an alternative), it is a primitive learning mechanism that is particularly important in the early stages of acquiring a language (*ivi*, p. 521)

Il bagaglio lessicale sedimentato e rappresentato nel magazzino a lungo termine influisce non solo sulla capacità di ripetizione di parole con riferimenti semantici. Il meccanismo vale anche a livello sublessicale, cioè quando in assenza di riferimenti semantici a essere rappresentate sono le sequenze fonotattiche: “Even factors operating at the initial formation of the temporary phonological representation (such as phonotactic frequency) will therefore have consequence both for phonological storage and for storage-mediated learning.

Come ci fa notare Ellis (2001) questo meccanismo opera anche al contrario: così come le rappresentazioni fonotattiche appartenenti alla conoscenza a lungo termine facilitano l'apprendimento di nuove parole con caratteristiche fonologiche simili, la ripetizione di forme della L2 promuove la formazione di sequenze fonotattiche a lungo termine:

As learners practice hearing and producing L2 words, so they automatically and implicitly acquire knowledge of the statistical frequencies and sequential probabilities of the phonotactics of the L2.

In turn, as they begin to abstract knowledge of L2 regularities, they become more proficient at short-term repetition of novel L2 words. And so L2 vocabulary learning lifts itself up by its bootstraps. Although learners need to be aware of the processes of such pattern extraction, they will later be aware of the product of these processes since on the next time they experience that pattern it is the patterned chunk that they will be aware of, not the individual components (p. 48)

Un'ulteriore conferma di tali risultati emerge da un altro studio condotto da Ellis insieme a Sinclair (1996). I due studiosi hanno sottoposto alcuni individui all'apprendimento di parole e frasi in gallese trovando che chi aveva ripetuto tali strutture a voce alta aveva ottenuto punteggi significativamente più alti rispetto a chi non l'aveva fatto. Inoltre, i due studiosi hanno fornito risultati che dimostrano una correlazione positiva della ripetizione di nuove forme di una L2 anche con l'accuratezza morfosintattica: "Children who are better at short-term retention of verbal sequences are also grammatically more proficient" (p.236).

Tali ricerche e i risultati ottenuti ci indurrebbero a pensare che soggetti plurilingui, cioè che sommano nel proprio repertorio di rappresentazioni stabili le regolarità fonotattiche presenti nelle diverse lingue conosciute avrebbero maggiori possibilità di apprendere più rapidamente una nuova lingua.

Gli studi che indagano in tale direzione sono pochi e poco sistematici, ma si tratta certamente di un filone di ricerca da percorrere (cfr. van Noort et al. 2006).

3.6. Consapevolezza metalinguistica e lingua orale. Le ricerche sulla specificità linguistico-acquisizionale di soggetti non alfabetizzati

3.6.1. Le più recenti direzioni della ricerca: verso la didattica

La riflessione teorica degli ultimi anni, tra la fine del secolo precedente e l'inizio del nuovo, spinge verso domande di ricerca che non possono eludere la relazione con la prassi didattica. La domanda centrale non è più se la scrittura abbia effetti sugli aspetti cognitivi di natura linguistica o se piuttosto influenzi la cognizione *tout court* all'interno di un inseparabile ambiente socioculturale anch'esso causa di trasformazioni (Vygotsky, Luria). Il focus osservativo non ricade più sui cambiamenti storico-culturali prodotti dall'avvento della scrittura (cfr. Ong, Havelock, Goody & Watt), né tanto meno sulla scrittura e la scolarizzazione come sistemi di costruzione di conoscenza che producono astrazione, consentendo classificazioni che possono essere funzionali alla descrizione del sistema lingua ma anche funzionali ad altri universi di senso (Greenfield; Olson). Il nodo centrale non è più stabilire se l'alfabetizzazione vada distinta dalla scolarizzazione

e quali ricadute cognitive attribuire all'una o all'altra (cfr. Scribner & Cole 1981).

L'urgenza data da una gran mole di studenti da alfabetizzare in tempi quanto più rapidi pone domande d'altro tipo: cosa può fare e cosa non riesce a fare uno studente da alfabetizzare? E considerando quello che sa fare, lo fa in modo diverso rispetto a uno studente alfabetizzato e scolarizzato? L'alfabetizzazione in una lingua seconda in età adulta modifica il modo di pensare la lingua allo stesso modo di quanto il processo di apprendimento della letto-scrittura fa con bambini alfabetizzati nella loro L1? Le domande, oggi, circoscrivono il campo di ricerca in modo funzionale al lavoro da farsi in classe, ma nel periodo in cui queste domande sono state suscitate dagli studiosi sopra menzionati le risposte sul piano della ricerca non hanno avuto immediate ricadute anche sul piano didattico, probabilmente perché fino agli anni '80 la questione dell'alfabetizzazione era qualcosa che stava altrove, in terre lontane, in banchi migliaia di chilometri distanti dalle scuole occidentali.

L'alfabetizzazione inizia ad essere inquadrata come un fenomeno strettamente linguistico che pone problemi in termini di apprendimento a partire dagli anni Novanta, dagli studi di Olson. Nel quadro tassonomico individuato da van de Craats, Kurvers e van Hout (2015), Olson (1994) rimescola il dibattito su oralità e scrittura che aveva animato gli anni '60, '70 e '80.

Con riferimento al dibattito degli anni '60 che è animato da studiosi di grande impatto critico, storico e culturale quali Ong, Havelock, McLuhan, Goody & Watt, Olson usa l'espressione “*tempting metaphors*”, *suggestive metafore*, come l'epiteto di Ong 'an eye for an ear'. Il tentativo di Olson, che riapre il dibattito sulle conseguenze cognitive dell'alfabetizzazione negli anni '90, è quello di operazionalizzare tali metafore rispondendo alle domande enucleate nell'intervento di Kurvers, van de Craats e van Hout in apertura degli atti del decimo simposio Leslla (2015):

Why would the visual modality cause linear thinking or the eye bring about an analytic perspective? Why would writing make language an object of awareness and which specific features of language were involved? Olson exchanged the metaphors for 'operational theses'. He argued that writing raises awareness of those features of language that are represented in the writing system (like phonemes in alphabetic writing) and that the development of western thought is caused by the fact that a writing system is not very good at exposing the intended meaning of a message/text. If the written text does not present that answer, the reader has to search for the intentions of the author. In that quest Olson saw the heart of the relationship between literacy and changes in cognition: it lead to new concepts, like the differences between assertion, intention, supposition or deduction, between literally and metaphorically, or between fact and interpretation

(Kurvers, van de Craats, van Hout 2015, pp. 11-12).

Negli anni '70 il dibattito viene fortemente segnato dalla “*literacy hypothesis*”, l'ipotesi che assegnava alla alfabetizzazione effetti pervasivi sulla cognizione, influenzando le modalità del ragionamento, gli aspetti cognitivi quali l'astrazione, il pensiero logico e verbale, così trasformando l'interpretazione stessa della realtà. Olson sgombra anche il campo da tutti quegli studi che guardavano alla alfabetizzazione in termini politici, sociali e culturali come qualcosa che rende possibili i prodotti migliori di ciò che l'uomo ha creato (cfr. Graff, 1986; Pattanayak, 1991). Lo studioso canadese riprende anche il dibattito che guardava alla scrittura come un mero 'mettere su carta' un pensiero che nasce 'orale', riconoscendo alla scrittura la sua specificità ma declinandola in termini strettamente linguistici. Non solo la scrittura è diversa dalla oralità, ma lo è a tal punto da trasformare il modo di usare e di pensare la lingua orale. Riprendendo il punto di vista di Ong (1982), Olson afferma che la scrittura non va separata in modo netto dalla oralità, ma al contrario la scrittura è un dispositivo simbolico che insieme alla lingua orale appartiene al sistema lingua *tout court*, e dunque non può cambiare il modo di pensare la lingua se non a partire dal modo di pensare alla lingua orale. Dunque prima *Oralità e scrittura*, (1982), adesso *Alfabetizzazione e oralità* (Olson, 1995). Si noti che l'espressione *alfabetizzazione*, a differenza del termine *scrittura*, contiene il processo che conduce all'acquisizione dell'abilità scrittoria.

Adesso gli studiosi hanno di fronte un apprendente in carne e ossa, un soggetto che apprende in ambiente guidato una lingua seconda e che non è alfabetizzato nella lingua madre. In tanti casi un soggetto analfabeta e plurilingue.

Con McLuhan, Ong, Havelock, Goody e Watt, l'analfabeta era una entità astratta su cui esercitare attività speculativa nell'opposizione con il termine alfabetato, il primo incarnava la storia fino a Platone, il secondo quella successiva. Nelle grandi imprese etnolinguistiche di Luria e Vygotsky l'analfabeta vive nel presente ma è essenzialmente un oggetto antropologico lontano da società 'civilizzate'. In Liberia, con Scribner e Cole, l'analfabeta è un apprendente inserito in un programma di alfabetizzazione d'impronta coloniale. Apprendente sì, ma ancora lontano, e malgrado le buone intenzioni di Scribner e Cole, il programma di 'civilizzazione' non prevedeva di raccogliere dati all'interno dell'ambiente didattico: i test venivano somministrati fuori. L'ambiente didattico usciva fuori dall'aula per diventare dato nei test, ma non accadeva il contrario: i dati acquisiti con i test non fornivano dati di ritorno utili all'ambiente didattico.

Dunque uno studente in “carne e ossa” che siede accanto ad altri apprendenti di una L2 e di fronte a un insegnante che non può affrontare la specificità degli uni e degli

altri se non separando i diversi profili di apprendimento e occupandosene con i dovuti strumenti di osservazione e con scelte di intervento adeguate. Ciò che insegnanti e studiosi osservano sono studenti non alfabetizzati che apprendono con ritmi più lenti e raggiungono bassi livelli linguistici se messi a confronto con altri studenti alfabetizzati e scolarizzati. La ricerca si mette al servizio della didattica, ma con un gigantesco vuoto teorico da colmare (cfr. Bigelow & Tarone, 2011; van de Craats, Kurvers & van Hout, 2015; D'Agostino, 2016). La linguistica acquisizionale infatti fino al quel momento si era occupata di studenti ad alta scolarizzazione, apprendenti di una seconda lingua con una matura padronanza orale e scritta della loro L1.

Inevitabile ripartire dagli assunti teorici della linguistica acquisizionale di cui si dispone, ma l'inadeguatezza degli strumenti didattici a cui tale ricerca aveva dato vita saranno presto visibili. Quanto si è appena osservato è efficacemente sintetizzato nelle parole di Kurvers, Vallen e van Hout (2006), in uno degli articoli che apre gli atti del primo simposio Leslla (2005), uno dei più importanti – quasi certamente il più precoce – forum internazionale di studiosi che si occupano di analfabetismo e alfabetizzazione:

Many observations seemed to suggest that the concepts on language and literacy teachers brought to the classroom often did not match with what the illiterates were thinking. In answering questions about a story they just had been reading, the beginning readers often used their own experience, and not the text. In copying written words, they seemed to use incidental features instead of the distinctive features the teachers were looking at. And in talking about language, words like 'empty' or 'hole' confused them, because they could not understand how something could be a word, when there is nothing (p. 69).

Nello stesso volume, che raccoglie gli atti del primo Simposio Leslla realizzato alla università di Tilburg in Olanda nel 2005, nell'articolo di apertura van de Craats, Kurvers e Young-Scholten (2006) descrivono il diverso andamento acquisizionale in termini quantitativi e qualitativi con osservazioni che intercettano quegli aspetti che qualsiasi insegnante ha potuto osservare se messo di fronte a una classe con studenti adulti da alfabetizzare: “Low-educated learners have, for instance, more troubles in attaining a reasonable level of oral proficiency in L2 classes, their learning process is much slower and they seem to run the risk of fossilizing at an earlier stage of development” (p. 10)

Ne consegue che la domanda centrale, o meglio le domande su cui le ricerche si focalizzano diventano: perché gli studenti privi di abilità scritta apprendono più lentamente, raggiungono livelli di lingua così bassi e sono soggetti a forti rischi di fossilizzazione? Le risposte a queste domande si concentrano tutte su un macro oggetto d'analisi, e cioè l'assenza di consapevolezza metalinguistica.

Ciò su un piano teorico, sull'altro versante del problema, cioè quello della azione didattica che alla teoria va legata, vale quanto affermato trenta anni fa da Morais et al. (1986): “While sensitivity to rhyme and analysis into syllables can develop up to some point in the absence of the experience normally provided by reading instruction, analysis into phonetic segments requires that experience” (p.45).

La segmentazione fonetica è solo una parte della consapevolezza metalinguistica, ma enuclea in modo immediato la necessità di interventi didattici o comunque di percorsi guidino l'abilità lettoscrittoria all'interno dell'ambiente didattico. Riflettere sui processi che conducono all'alfabetizzazione non può più prescindere dall'ambiente didattico che tali processi sviluppa.

Trenta anni più tardi, ancora una volta all'interno degli atti del IX Simposio Leslla, Huettig e Mishra, sottolineano l'importanza di politiche educative adeguate, dando alla questione della consapevolezza metalinguistica e agli aspetti cognitivi ad essa legati la giusta dimensione:

A thorough understanding of the impact of literacy on the human mind is an essential prerequisite for successful education policy and guidance of didactic support. A second aim is to spell out the implications of research into the cognitive consequences of literacy acquisition on mechanisms of perception, attention, memory, spoken language processing, and other cognitive systems. In other words, researchers have long been interested in the consequences of literacy on cognitive processes other than reading per se. Effects of literacy provide important clues for our understanding of the functioning of key parts of cognition and of brain plasticity i.e. key interests of cognitive psychology and cognitive neuroscience (Huettig & Mishra, 2014, p. 3).

In conclusione, riassumendo il quadro teorico qui delineato, l'alfabetizzazione è un processo linguistico che investe fenomeni di natura linguistica. È anche un fenomeno linguistico che investe processi cognitivi quali l'attenzione, la percezione, l'astrazione, la memoria, il processamento della lingua.

Quegli stessi processi cognitivi che Scribner & Cole (1981) avevano messo fortemente in discussione perché non legati alla assenza o presenza di scrittura (piuttosto alla formazione scolastica e all'attitudine al ragionamento scientifico che ne consegue) oggi assumono rilevanza teorica e pratica nelle ricerche degli studiosi ma solo a condizione che di tali processi si prendano in considerazione unicamente gli aspetti che influiscono sulla lingua.

Difficile non ammettere la suggestione offerta da Luria quando descrive l'incapacità degli analfabeti di vedere le illusioni ottiche che invece gli scolarizzati percepiscono marcatamente, e però tali risultati, anche escludendo le forti contestazioni

che hanno suscitato già negli anni '70, oggi risulterebbero infondate nelle premesse o comunque irrilevanti dal punto di vista dell'apprendimento linguistico e delle ricadute in ambito didattico.

3.6.2. Gli strumenti di valutazione

A differenza di quanto abbiamo fatto per le prove di memoria fonologica, non affronteremo qui la parte dedicata alla descrizione delle prove di consapevolezza metalinguistica, rinviandola al capitolo successivo.

Tale scelta è giustificata dal fatto che le prove di consapevolezza metalinguistica non hanno avuto bisogno di una trattazione teorica che ne giustificasse la scelta in rapporto agli aspetti linguistici indagati (analfabetismo e plurilinguismo); la selezione è stata dettata più che altro da fattori di opportunità legati alla durata del test.

Per tali ragioni abbiamo deciso di trattare le prove nel complesso nel capitolo successivo evitando inutili ripetizioni.

Qui diciamo solo che le prove che sono state eliminate rientrano nell'area della consapevolezza fonologica, e sono due:

- prova di produzione di una rima;
- prova di riconoscimento di rima.

3.6.3. Consapevolezza fonologica: dal macro al micro

Ci concentreremo adesso sulle ricerche che hanno cercato di definire la differente immagine di lingua che si accompagna alla assenza di alfabetizzazione. Van de Craats, Kurvers e Young-Scholten (2006) distinguono il macro contenitore *metalinguistic awareness* nei vari elementi lo che declinano:

The term language awareness or metalinguistic awareness is used to cover a range of skills at the phonological, lexical, syntactic and textual level, such as segmenting words into syllables or phonemes, phoneme manipulation, segmenting sentences into words, separating words from their referents or judging syntactic properties of sentences (see Gombert 1992). Phonological awareness in the general sense refers to the ability to perceive and manipulate the sounds of spoken words (Byrne, 1998; Castles & Coltheart, 2004) and encompasses awareness of sub-lexical units such as onset-rhyme, syllables, or phonemes. Lexical/semantic awareness refers to the ability to separate language forms from their meanings and to segment sentences along word boundaries (p. 13).

La consapevolezza fonologica è la capacità di un soggetto di riconoscere, analizzare e

manipolare una parola a livello delle unità fonologiche che la compongono: “Phonological awareness refers to the knowledge that all words can be decomposed into smaller segments and the ability to manipulate these segments. Note that proficient reading requires awareness of the compositional nature of the units of speech because arbitrary script characters must be mapped onto the corresponding units of spoken language” (Huettig & Mishra 2014). La capacità di scomposizione di una parola in sotto-unità, come osservano i due autori, si accompagna allo sviluppo del processo di letto-scrittura, allo sviluppo dunque dell'alfabetizzazione.

Non è possibile infatti che un individuo unicamente dotato della facoltà orale sia in grado di compiere su una parola operazioni quali: l'individuazione e il riconoscimento del suono iniziale o di quello finale; la scomposizione di una sillaba nei fonemi che la compongono; distinguere in una parola i suoni vocalici da quelli consonantici – a tal proposito tale possibilità potrebbe legarsi alla scoperta che un lettore 'principiante' fa delle sillabe aperte, notando, per esempio, che le sillabe *te* e *ti* hanno qualcosa in comune e qualcosa che appare diverso. Il passo successivo potrebbe essere accorgersi che ciò che *te* e *ti* hanno in comune è il suono iniziale e ciò che è diverso è quello finale.

Proseguendo in tale ipotetica descrizione del percorso di sviluppo della consapevolezza fonologica (si veda tra gli altri Goswami 2005 e 2012), il passo successivo potrebbe essere quello di notare che la composizione dei due suoni /t/ + /i/ ha dei confini⁵.

Nella mente del soggetto inizia a comporsi una astrazione: un pezzo di lingua si sgancia dal resto e forma una unità a sé stante. Tutto ciò è possibile solo a una condizione: che tale astrazione abbia una forma sonora, il fonema, e una forma grafica, il grafema. L'associazione tra il fono e la lettera, tra il suono percepito e il segno su un foglio, è un risultato, un punto di arrivo di un processo della cognizione che, come abbiamo visto, parte da più lontano.

L'alfabetizzazione, o quella che più opportunamente gli anglofoni chiamano *literacy* (distanziandola già a partire dal nome dalle lettere dell'alfabeto che costituiscono il punto d'arrivo manifesto della *literacy* che si innesca e si articola attraverso velati processi cognitivi) fa uso del mezzo grafico, la scrittura (altra

⁵ Tale trattazione risente certamente di un punto di vista radicato nella scrittura alfabetica e meriterebbe un maggiore approfondimento e una più puntuale relativizzazione. Altri importanti studiosi hanno affrontato la questione problematizzando l'idea stessa di continuum fonico come un aspetto della lingua radicalmente legato non solo alla scrittura alfabetica ma, più specificamente, alla scrittura fonetica (cfr. tra gli altri Minissi 1970; Albano Leoni 2009). Tali autori collocano, tra l'altro, la natura del fonema, e ancora prima del fono, alla conoscenza della scrittura; mettendo in discussione persino la capacità di riconoscimento di una diversità sonora all'interno di coppie sill(in particolare si veda Albano Leoni).

astrazione) solo perché è il veicolo più comodo, più versatile, più raffinato, per esprimere concetti che il pensiero sviluppa e articola precipuamente a livello del linguaggio oralmente espresso. D'altra parte il continuum fonico potrebbe essere segmentato anche solo utilizzando le 10 dita delle mani, se non che le dita rappresenterebbero una lettera qualsiasi, dando vita a un sistema di codificazione retrivo. Per concludere il ragionamento: perché l'astrazione si realizzi bisogna poterle dare una sostanza simbolica, solo quella: “[...] la divisione del continuum fonico in unità discrete, il riconoscimento e la manipolazione di tali unità, sono processi di una mente alfabetizzata e non hanno una controparte nella realtà fisica” (Amoruso e D'Agostino 2016, p. 24)

Il processo di letto-scrittura inizia a comporsi, ma è chiaro che la corrispondenza di un grafema a un fonema e viceversa è solo una parte periferica di tutti quei passaggi che chi scrive ha ripercorso in modo intuitivo:

The emergent print awareness of young children can be summarized as a gradual development in thinking about writing as a pictographic system, in which signs share visual features with the referent, to writing as an ideographic system (in which signs are conventional, but represent an idea or concept) to, finally, writing as an grapho-phonological system, in which signs represent speech units. In other words, children gradually learn to understand that writing represents speech, and they then gradually become familiar with the specific features of the written register. (Van de Craats, Kurvers & Young-Scholten 2006)

La consapevolezza fonologica non si definisce come qualcosa che si possiede o meno, è piuttosto un percorso graduale che procede da unità più grandi verso unità più piccole: “Research on illiterates and children as they learn to read (see Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips, & Burgess, 2003; Anthony & Francis, 2005) suggests that phonological awareness develops from larger to smaller speech units” (Huettig & Mishra 2014).

Nel processo che conduce alla acquisizione della consapevolezza fonologica, il fonema dunque rappresenta l'unità d'arrivo (non il punto di partenza): a questa unità minima infatti si giunge dopo lenti passaggi intermedi che Goswami (2009) delinea in un modo fortemente illuminante:

This awareness is usually called 'phonological awareness' and is usually defined by performance in task requiring children to detect and manipulate component sounds in words, which can be

defined at a number of different linguistic level. First, a single word can comprise a number of syllables [...]. Second, words can share subparts, like the subpart that makes two words rhyme. A word like *fountain* rhymes with *mountain* because the words share their phonology after the first sound (linguists call this first sound *onset*). A word like *string* rhymes with *sing* even though *string* has an onset consisting of three sounds and *sing* of one sound. The rime part of the syllable, the sound 'ing', is called the *rime* by linguists (Goswami 2009, p. 135).

Come spiega Goswami, l'onset-rime è un secondo livello linguistico su cui un soggetto non alfabetizzato può sviluppare consapevolezza fonologica. I fonemi costituiscono il terzo ed ultimo livello linguistico.

Nelle pagine che seguono l'autore passa in rassegna gli studi in lingua inglese che delineano le sequenze dello sviluppo fonologico in una prospettiva di comparazione tra le lingue, indicando come criterio da seguire nello sviluppo della consapevolezza del fonema il sistema di frequenza con cui le sequenze fonologiche appaiono in quella data lingua (si veda anche Ziegler & Goswami 2005). Di questo parleremo più estesamente oltre.

3.6.4. Consapevolezza metalessicale

Per capire a fondo la complessità che incontra un soggetto non alfabetizzato quando si misura con il concetto di parola dobbiamo prima cercare di disarticolare i piani su cui tale concetto si impernia. La consapevolezza metalessicale si definisce come il progressivo sganciamento della parola dal suo referente. Avere consapevolezza lessicale, in altri termini, equivale alla consapevolezza che la parola è una unità morfologica e fonologica dotata di autonomia, legata arbitrariamente a un significato, e con elementi derivativi altrettanto arbitrari.

Awareness of words as linguistic units (or metalexical awareness) can be defined as the ability to isolate words in spoken discourse and to judge words as linguistic units separate from their referential value. Several procedures were popular to measure metalexical awareness: children were asked to count words in an utterance, to segment sentences and clap for each word, to distinguish between words and referents, to change word order, to define words, or to give examples of long or difficult words (Kurvers, van Hout, and Ton Vallen, p. 46).

Andiamo adesso ad analizzare la complessità della consapevolezza metalessicale a partire dai tre macro-piani attraverso cui è possibile analizzarlo:

1. il piano semantico-naturale;
2. il piano logico-grammaticale;

3. il piano fonetico e sillabico;

In estrema sintesi: il primo piano, quello semantico-naturale, è in parte afferrabile anche da chi ancora non possiede la scrittura; il secondo piano, quello logico-grammaticale, è totalmente incomprensibile a una mente non alfabetizzata, se non altro per la valenza metalinguistica che caratterizza tale piano; il terzo piano, quello fonetico e sillabico, è un piano per definizione inaccessibile a chi non è dotato di abilità letto-scrittoria

Il primo macro-piano, quello semantico-naturale, si articola su due livelli.

1) Il primo livello è quello che assegna a un oggetto, a un'astrazione semantica, a un concetto una parola. È un rapporto vincolante, una comunità di parlanti conviene che a un oggetto si assegni una parola: all'oggetto albero la parola /'albero/, per esempio. È una operazione arbitraria e convenzionale e non causa problemi a un analfabeta, non più di quelli che potrebbe causare a un alfabetizzato.

Probabilmente in questo caso a essere dirimente non è la presenza o meno di scrittura, ma la presenza di scolarizzazione. Nella comunità Vai di fronte a una delle prove di consapevolezza metalessicale in cui nella loro ricerca Scribner e Cole (1981) chiedono ai soggetti partecipanti di assegnare il nome di un animale a un altro animale, molti dei soggetti testati rispondono che si tratta di un nome assegnato da Dio e non può essere cambiato. Sono i soggetti con un certo livello di scolarizzazione, quelli che sui banchi di scuola hanno fatto esercizio dell'arbitrarietà del segno, a rispondere con successo alla prova.

Certamente l'assenza di scrittura, non consentendo di considerare il codice scritto come un'astrazione simbolica, di osservarlo come un oggetto esterno, un artificio privo di naturalità, consente a una credenza di matrice religiosa di sovrapporsi (prevaricandola) alla convenzionalità del segno linguistico.

Qualcosa di diverso e in qualche modo di simile avviene negli esperimenti condotti da Homer & Olson (1999) con bambini in età prescolare. Anche qui il risultato mostra che in assenza di scrittura lo sganciamento della parola dall'oggetto che rappresenta non avviene.

Così Tarone e Bigelow (2005) riportano uno degli esempi più interessanti di quello studio:

[...] a pre-reading child asked to write 'cat' writes one scribble; when asked to write two cats, he writes two scribbles; three cats is three scribbles. No cats is a wave of the pencil in the air and a statement such as, 'There's no cats so I didn't write anything.' The child is shown a card that says 'three little pigs' and someone reads that phrase. Then one word is covered up and the child is

asked to guess what it says now. The child says 'two little pigs'. The child assumes the text relates to objects and events, not language about objects and events. Olson concludes that the pre-literate child does not have the concept of "word". (p. 14)

Il mondo è fatto di elementi discreti, alcuni dotati di una funzione altri di funzioni diverse. A questi elementi discreti si sceglie di dare un nome perché è utile quando si ha bisogno di indicarli o di parlare di loro. E forse è questo l'unico elemento naturale del processo semantico e lessicale che una lingua esprime: a un oggetto percepibile si assegna un'unità linguistica che di quell'oggetto diviene il segnale acustico che esprime quell'oggetto anche in sua assenza. A un oggetto un referente, dunque. E forse è questo che porta i bambini dell'esperimento di Olson a disegnare su un foglio bianco tre scarabocchi quando gli si chiede "*Write three cats*". Se i gatti sono tre, tre saranno i segnali scritti che li rappresentano. E se non ci sono gatti non ci sono segnali scritti.

2) Il secondo livello è quello che assegna un referente, un oggetto, un piano semantico, alla parola. È una operazione apparentemente strana, tendenzialmente accade il contrario come abbiamo visto al punto precedente. Eppure è una esperienza, spesso molto frustrante, che accade a tutti noi quando cerchiamo di assegnare un referente a un concetto astratto all'interno di un universo di senso specialistico che non capiamo o che conosciamo poco o quando apprendiamo una lingua seconda da adulti. È molto complicato per esempio quando la parola a cui attribuire un significato è *trigonometria*. Ed è molto difficile per esempio quando dobbiamo tradurre in italiano la parola inglese *first*. Perché in italiano possiamo tradurre *first* con *primo/ prima/primi/prime*. *Prima* in italiano può volere dire *innanzitutto* ma potrebbe anche volere significare *ciò che è accaduto prima e che non è più*. Se traduciamo con questa seconda accezione è facile incorrere in equivoci che ostacoleranno la comprensione del testo di cui facciamo esperienza come parlanti o lettori.

Uno studente di lingue scolarizzato si accorge, se non ne è già consapevole, dell'arbitrarietà del segno linguistico e come la codificazione di questo cambi da lingua a lingua. Un soggetto analfabeta plurilingue, con un po' di sforzo, anche in modo inconsapevole ha fatto esperienza dell'arbitrarietà della lingua in rapporto al lessico. Ma per uno studente analfabeta monolingue diventa tutto molto difficile perché non ha mai avuto modo di confrontarsi con la natura fortemente convenzionale della lingua e con la dimensione culturale della divisione del mondo percepito in porzioni di senso.

Quanto abbiamo appena detto ha una notevole refluenza sull'apprendimento di una lingua da parte di soggetti non alfabetizzati. Immaginiamo quanto possa difficile per un insegnante di lingua spiegare il significato di alcune parole che non abbiano un referente

immediato, rappresentabile con un oggetto o con esperienze vissute. Ma soprattutto quanto possa essere difficile per un analfabeta afferrare il lessico di una lingua quando si hanno di fronte parole astratte, a cui non è possibile attribuire un senso perché non si sono fatte esperienze che quelle parole possano rappresentare.

Andiamo adesso a vedere cosa accade quando si osserva il lessico, o meglio la *parola*, in rapporto al secondo macro-piano, quello logico-grammaticale, e come questo piano possa risultare del tutto inafferrabile a un soggetto privo di scrittura.

Anche il macro-piano logico-grammaticale si declina su due livelli.

1) Il primo è quello che assegna alla parola una natura morfosintattica, scomponibile al suo interno in unità di senso e in funzioni che servono alla lingua, al suo funzionamento interno. Una lingua può decidere di volere contenere all'interno di una parola più funzioni espresse in unità morfologiche. Alcuni elementi lessicali hanno una funzione strettamente semantica che li lega a un oggetto esterno (la radice di una parola); o una funzione grammaticale che li lega a una particolare determinazione di quell'oggetto; o ancora una funzione sintattica (segmenti di parola che la legano ad altri elementi della frase o del testo in cui la parola è inserita).

L'impossibilità da parte di un analfabeta di notare le unità derivate che formano le parole del lessico, rende l'acquisizione della lingua molto più complessa. Rende la capacità di codificazione del lessico molto più elementare e il sistema notazionale molto meno solido.

2) Il secondo livello logico-grammaticale è quello della individuazione dei confini di parola. Questi sono fortemente influenzati dalle caratteristiche tipologiche di una lingua. Il modo in cui un analfabeta turco segmenta un enunciato sarà molto diverso dal modo in cui compirà la stessa operazione un analfabeta di lingua inglese o italiana. Ci sono lingue come il turco, definite a morfologia complessa (agglutinanti), che hanno infatti al loro interno dei marcatori sintattici. Parole funzione e parole contenuto si intrecciano nella stessa parola: parole che uniscono un referente concreto a un marcatore di posizione (un locativo, per esempio). Questo ci dice che non è possibile segmentare una lingua in parole se non si conosce il codice scritto che la rappresenta. Se una parola è tale perché separata da uno spazio rispetto a un'altra parola che precede o segue, e questa è l'unica definizione possibile, la parola è un elemento fortemente, radicalmente convenzionale. Affatto naturale.

In uno studio comparato tra studenti adulti e bambini turchi e inglesi (Veldhuis,

2015) è stato effettuato un esperimento in cui si chiedeva ai partecipanti di distinguere le parole contenute dalle parole funzione. I risultati ottenuti fanno emergere che tutti i gruppi bambini turchi e inglesi, adulti turchi e inglesi consideravano parole quelle dotate di contenuto escludendo quindi le parole funzione. Lo studio è stato molto interessante in quanto una delle due lingue, il turco, è una lingua a morfologia complessa. Dunque è stato possibile escludere che la tipologia linguistica avesse una qualche influenza sulla consapevolezza lessicale. La presenza di scrittura al contrario era stata determinante nello sviluppo della consapevolezza metalessicale:

Only children and adults who know writing systems in which words are marked by spaces have been shown to be effective at performing segmentation or at identifying content words and function words. Pre-literate children, who have not yet been trained in recognizing and separating single words from speech streams, have been found to be usually only successful in separating meaningful content words (Veldhuis 2015, p. 28)

La conclusione che possiamo trarre dagli esempi sopra riportati è che il termine parola è a contenuto altamente sfuggente e instabile, frutto dell'esercizio linguistico più estremo che articola la natura arbitraria delle lingue tutte. Tutta questa indeterminazione rende esplicita la consapevolezza metalessicale. Si è pienamente consapevoli di ciò che una parola è quando la si vede scritta su un foglio e si ha di fronte l'evidenza che la parola è tutt'altro fuorché l'espressione di un referente stabile. E questa consapevolezza probabilmente è il grado più alto della consapevolezza metalessicale.

L'ultimo piano, qui individuato, in cui si articola la consapevolezza metalessicale è quello che suddivide la parola in unità più piccole, le sillabe da una parte e i fonemi dall'altra.

L'impossibilità da parte di un analfabeta a segmentare, e prima ancora notare, le parti che compongono una parola, ha evidenti ricadute, come dimostrano diversi studi, sulla capacità di individuare quale parola tra due parole è più lunga. Avere consapevolezza di questi consentirebbe di rispondere correttamente alla richiesta di individuazione della parola più piccola tra due senza che si incorra nell'errore di identificare come parola più lunga quella con il referente più esteso, più grande. In riferimento all'apprendimento delle lingue l'impossibilità di poter caratterizzare una parola in base alla sua lunghezza riduce in un analfabeta le possibilità di rappresentazione di una parola, non riuscendo a cogliere su alcuni elementi formali che rendono una parola diversa da un'altra. Anche in questo caso, tale possibilità mancante rende la collocazione delle parole nella mente, la loro conservazione e reiterazione

molto più difficile.

3.6.5. Consapevolezza testuale

Se la consapevolezza fonologica richiede un movimento che procede da unità più grandi verso unità più piccole, la consapevolezza testuale si muove all'inverso, da unità più piccole a unità più grandi. Perché il meccanismo di decifrazione si realizzi, dunque, abbiamo bisogno di estendere il punto di osservazione.

A differenza di un lettore esperto che parte dal riconoscimento dei tratti globali di ciò che legge anticipando gli elementi discreti (*top-down*), un lettore iniziale predilige il meccanismo che procede dal basso verso l'alto (*bottom-up*). Per apprendere l'abilità superiore si deve partire da quello che si ha, da quello che si può notare e dunque esplicitare: la parola, la frase o l'enunciato e solo alla fine il testo.

Gli studi sperimentali sulla consapevolezza testuale negli apprendenti analfabeti sono molto pochi e in base alle conoscenze di chi scrive non sono state compiute indagini finalizzate a dare indicazioni didattiche.

Negli studi che si sono occupati di fare emergere la consapevolezza testuale (si veda Luria 1976 e Scribner e Cole 1981), il testo non sembra essere mai considerato come un contenitore astratto che produce meccanismi di anticipazione. La consapevolezza testuale non appare simile a quella per cui, di fronte a una parola, sappiamo in anticipo che avremo una suddivisione in sillabe, e che le sillabe conterranno delle lettere.

Anche nel testo, esistono regolarità che possono essere anticipate; anche qui esistono strutture che seguono modelli e i modelli possono essere condivisi. Ma come per la consapevolezza fonologica e lessicale, anche la consapevolezza testuale non nasce spontaneamente: deve essere istruita.

Un altro parallelismo riguarda la consapevolezza testuale rispetto a quella lessicale. Abbiamo visto che la consapevolezza della parola come unità fonologica aiuta il processo di decodificazione delle unità sublessicale che compongono quella macrounità. Allo stesso modo codificare un testo come unità informativa può aiutare a decodificare le singole unità informative che compongono quella macrounità.

Sapere per esempio che un testo orale dialogico contiene uno scambio informativo in cui sono presenti due protagonisti (le persone che parlano – *Chi?*) che si realizza in un contesto (la situazione che definisce gli estremi spazio-temporali – *Dove?*), che ha un oggetto definito da uno scopo ben preciso (*cosa? e perché?*), è una struttura di pensiero, una astrazione, una codificazione in astratto del testo che certamente favorisce la decifrazione dei contenuti informativi che il testo presenta. Conoscere tale modello, dunque, aiuta a sviluppare meccanismi di anticipazione sui contenuti e dunque consente

di fare ipotesi sul testo stesso.

Tali ipotesi, però, ed è questo che più ci interessa, si poggiano al contempo sulla conoscenza enciclopedica del mondo e sulla conoscenza degli script che tipicamente si producono in una data situazione comunicativa.

Le ipotesi possono non essere del tutto corrispondenti a quanto effettivamente si trova all'interno del testo, ma se si ha consapevolezza del modello che struttura il testo e dei copioni tipici di quel contesto, le ipotesi saranno certamente plausibili. La regolarità del modello, dunque, aiuta a scegliere e ordinare le ipotesi, sviluppando meccanismi di anticipazione che favoriscono la decifrazione.

Eppure, molto spesso nelle prove utilizzate dai ricercatori per indagare la consapevolezza testuale, non vengono proposti dialoghi o testi verosimili, cioè testi per la cui interpretazione sia utile un richiamo all'esperienza del mondo e delle situazioni reali. Piuttosto, si è prediletto un tipo di testo particolarmente astratto: il sillogismo.

Come sa chiunque abbia studiato filosofia in un liceo, si tratta di un testo estremamente artificioso che traduce in discorso un passaggio logico affine a un'equazione matematica. È dunque un tipo di testo con cui difficilmente si entra in contatto in un dominio diverso dalle aule scolastiche e il cui contenuto appare autosufficiente, chiuso nella stretta della sua logica interna, un "self-contained liberate discourse" per usare le parole di Ong (1982, p.53). Gli argomenti presentati, inoltre, costituiscono solo dei pretesti per dimostrare o verificare una capacità di ragionamento e risultano spesso inautentici quando non addirittura assurdi se misurati con la realtà. A ciò bisogna aggiungere che si tratta di un testo molto connotato dal punto di vista culturale, che caratterizza fortemente la società occidentale rispetto alle altre.

3.7. Lo statuto del fonema e la ricerca sugli analfabeti

Una gran parte delle ricerche che abbiamo fin qui esaminato utilizzano in maniera a-problematica il concetto di fonema e poco rilievo viene generalmente dato al rapporto fra sviluppo del pensiero linguistico e in particolare creazione delle nozioni teoriche centrali (quali quelle di fonema, sillaba, parola) e manifestazione scritta della lingua. Tale questione, ovviamente, appare centrale nel momento in cui andiamo ad indagare con categorie linguistiche l'assenza di scrittura. Su questo ultimo punto in particolare una grande mole di riflessioni provengono da aree di ricerca che hanno avuto pieno sviluppo anche in Italia nel corso della seconda metà del '900. Ricordiamo a questo proposito gli studi di Tullio De Mauro sul rapporto fra oralità e scrittura e sull'attenzione predominante allo scritto che ha caratterizzato gli studi linguistici del mondo occidentale, a partire dal pionieristico De Mauro (1970).

In anni recenti questa area di studio si è notevolmente arricchita in due direzioni diverse ed entrambe molto interessanti per l'insieme degli studi a cui la mia ricerca fa riferimento, il primo è la complessità della idea di parola in lingue agglutinanti e flessive e tanto più nel caso di lingue isolanti (vedi Ramat 2005, Banfi 2010). Packard 2000: 14-15, confrontando la natura della parola inglese con quella cinese scrive a questo proposito “word is a clear and intuitive notion in English, because in the culture of English speakers the concept of the ‘word’ is particularly salient and robust. (...) For the English language and culture the concept is highly intuitive, and speakers of English might assume that the concept of ‘word’ is universal because it is so salient in the culture and tradition of the English language”.

La natura linguistica (quindi in qualche senso universale) vs metalinguistica (quindi dipendente dagli occhiali teorici, culturali, etc.) del fonema è un altro punto di primaria importanza. La nozione di fonema quale sviluppata da Trubetsky nel 1939, intesa come realtà minima astratta del piano fonologico, priva di significato e individuata “per opposizione” è alla base del pensiero linguistico moderno e in particolare alle teorie fonologiche segmentali. Albano Leoni, in una serie di importanti studi (vedi in particolare 2009) ha criticato decisamente l'idea che l'alfabeto possa essere considerato una proiezione sul piano grafico del fonema inteso come “unità reale/primitiva”. In maniera del tutto opposta è il fonema a essere una proiezione della lettera e in quanto tale la sua natura è decisamente metalinguistica. Il fonema secondo Albano Leoni, seguendo la impostazione di Vygotsky (1934) sulla differenza fra concetti quotidiani e concetti scientifici che si sviluppano in età scolare e ai quali egli attribuisce una grande importanza per gli sviluppi cognitivi generali dell'individuo.

Come bene sottolinea Albano Leoni (2009: 139-140) la questione dello statuto del fonema è strettamente intrecciata al dibattito psicolinguistico sulle relazioni “tra competenza fonologica e competenza alfabetica. Infatti almeno dai lavori di Morais in poi (...) è dimostrato che i test di riconoscimento dei fonemi manifestano risultati significativamente differenti a seconda che i soggetti siano alfabetizzati o analfabeti, o quanto meno, a seconda del grado di padronanza della scrittura alfabetica, mentre queste differenze si attenuano, fino quasi a sparire, quando il segmento da riconoscere sia la sillaba (...). In questa prospettiva si conferma che la competenza fonologica, almeno quella che viene indagata nei laboratori, è un *fleeting phenomenon*, ma questo ondeggiare è governato da fattori socioculturali e il suo emergere è il riflesso di una competenza scrittoria. Ancora una volta, si torna al ruolo della scrittura alfabetica nella genesi delle categorie fonologiche e dunque alla riflessione metalinguistica esplicita.”

All'interno di questo insieme di questioni teoriche si inseriscono due ricerche sperimentali, la prima dello stesso Albano Leoni, Cutugno e Laudanna 1999, la seconda di Olga Manfredotti (2001). La seconda in particolare mette a confronto le modalità (velocità, accuratezza) di riconoscimento di sillaba e fonema in due gruppi di parlanti italiani, l'uno con alta alfabetizzazione e l'altro con bassa alfabetizzazione. Fra gli uni e gli altri si rileva una significativa differenza nel riconoscimento del fonema mentre le differenze si annullano per il riconoscimento della sillaba. Ciò conferma la naturalezza della sillaba nei compiti di natura metalinguistica (Morais et alii 1986). La ricerca fra l'altro si pone il problema del rapporto fra test e situazione di laboratorio, questione di grande importanza e spesso sottovalutata dalla ricerca sugli analfabeti. Come rileva Manfredotti (pp. 91-92) *“The emphasis on the gap between the two groups in the availability of a metalanguage, which becomes more and more perfect in proportion to the level of literacy, can be explained by two considerations. The former is the remarkable improvement of illiterate people during the passage from the phonemic recognition task to the syllabic one when compared with literate people. The latter consideration is the greater difference presented in phoneme monitoring rather than syllable between graduates and students/workers. In the phoneme test, which is common to this study and to that by Albano Leoni et al. (1997), an interesting agreement of the data is to be noted. In this test we can observe a significant improvement for literate people in laboratory conditions. An equally significant improvement is not to be seen for semiilliterates, neither in the natural condition of the same task nor, for both kinds of materials, in the syllabic recognition, relative to the most recent test only.”*

Parte delle questioni qui sollevate saranno riprese nel Cap. V nell'analisi dei dati.

CAPITOLO IV – La ricerca: obiettivi e strumenti

4.1. ItaStra, un osservatorio privilegiato

Già nel primo capitolo abbiamo mostrato le diverse articolazioni della Scuola di lingua italiana per Stranieri. ItaStra è prima di tutto *scuola*, quindi luogo di didattica, ma è anche un luogo di accoglienza e di aggregazione, una fucina di eventi, un ambiente di scambio tra culture e storie personali, tra provenienze sociali oltre che nazionali diverse e persino opposte. Per molti diventa anche *casa*, seppure temporanea. Le persone che vi arrivano vi trascorrono un tempo più o meno lungo ma certamente intenso. Nessuno di loro è mai solo uno studente. Il percorso di inclusione prevede oltre corsi di lingua, passeggiate alla scoperta del territorio, laboratori di narrazione; compiti di mediazione linguistica e culturale; partecipazione ad eventi di comunicazione con l'esterno, molte volte da protagonisti.

Apprendere la lingua italiana non è solo un obiettivo indotto dall'esterno ma un'esigenza spinta da una motivazione profonda al dialogo con gli altri e all'espressione di sé.

Non solo studenti, non solo informatori. Le diverse articolazioni e situazioni che costituiscono ItaStra si offrono allo sguardo del ricercatore come altrettante occasioni di osservazione e riflessione e come la possibilità di seguire percorsi personali nel lungo periodo al di qua e al di là del breve momento consacrato rappresentato dal test. Gli informatori che compongono il nostro campione hanno condiviso con noi i corsi didattici e gli eventi multiculturali oltre che, più semplicemente, i momenti quotidiani di socialità e i tentativi di inserimento nel tessuto cittadino per una presa in carico totale che ha guardato a loro come persone e non solo come apprendenti di L2.

All'interno di questo percorso di lunga durata, il breve e specifico momento della sperimentazione, quindi la fase di raccolta di dati in situazione particolare, con un registratore o una telecamera davanti, è stato solo una parentesi, o meglio, una delle occasioni di contatto e conoscenza. Non è una differenza di poco conto. Conoscere i propri informatori da vicino, avere con loro un rapporto pregresso ricco e corposo, potere osservare direttamente le evoluzioni successive e le numerose variabili che segnano le differenze individuali, significa avere tutti gli elementi per contestualizzare e per interpretare nel modo corretto i dati. Non da ultimo, la continuità del rapporto consente inoltre di ripetere il test a distanza al fine di misurare i cambiamenti con strumenti altri dalla osservazione estemporanea.

L'analfabetismo da un'altra angolatura. La lunga frequentazione dei nostri informatori, inoltre, ci ha consentito di notare le enormi differenze individuali e che esistono all'interno di quel gruppo che definiamo "soggetti a bassa scolarizzazione". Le diverse intelligenze, le diverse esperienze e pratiche di vita, la diversa composizione del repertorio linguistico orale, possono determinare enormi differenze nella capacità di apprendimento in generale e della lettoscrittura in particolare.

Grazie agli interventi didattici da noi stessi promossi abbiamo, dunque, osservato da vicino il faticoso processo secondo cui un individuo analfabeta comincia a districare la matassa dei segni, filo dopo filo, mentre sul fondo grigio delle scritte incomprensibili alcuni simboli, da soli o abbinati, prendono colore. Visto così, dunque, "analfabetismo" non è più il termine di una dicotomia ma un continuum di piccoli passi che porteranno alla capacità di leggere e scrivere, cioè a un altro continuum i cui confini si confondono con il primo.

Singoli fotogrammi di tale continuum possono essere fissati ed è quello che abbiamo cercato di fare con i test proposti prima e dopo l'intervento didattico di 100 ore per misurare l'avanzamento del processo.

L'autobiografia plurilinguistica. Una delle modalità che da molti anni caratterizzano l'approccio di ItaStra con i propri studenti (del Master, dei corsi per stranieri, dei corsi per immigrati, del progetto con i msna) è quello del percorso di autoriflessione sul proprio repertorio linguistico e su come si è formato, sulle percezioni riguardo alle lingue conosciute e ai sentimenti che ci legano ad esse. Siamo tutti in parte plurilingui ma l'Autobiografia linguistica in rapporto agli stranieri provenienti da certe aree dell'Africa occidentale ha preso una curvatura fortemente plurilingue tanto da spingerci qui a rinominarla come "autobiografia plurilinguistica".

I minori stranieri sono stati dunque chiamati a ripercorrere il viaggio focalizzando l'attenzione sulle lingue, o viceversa, a ripercorrere le lingue a partire dal viaggio. Questo raccontarsi è stato un elemento di condivisione, di emersione e valorizzazione del plurilinguismo di questi soggetti molto forte.

Qualità e quantità. Un altro fattore di forza che il contesto di ItaStra ci ha consentito di usare è rappresentato dall'alto numero di presenze e quindi di soggetti con cui svolgere l'inchiesta. Tra i numerosi migranti che sono passati dalla Scuola quelli con bassa o bassissima scolarizzazione rappresentano un folto gruppo che ci ha consentito

di compiere delle analisi accurate, di trarre delle conclusioni fondate su un'ampia base di dati, di ritagliare all'interno del profilo più generale dei sottoprofili distinguendo caratteristiche secondo alcune variabili più importanti e di confrontare i sottogruppi (non analfabeti e basta ma analfabeti plurilingui vs. monolingui; giovani vs. adulti; ecc.).

In definitiva la nostra ricerca, grazie al punto di osservazione privilegiato di cui disponiamo, unisce alla *qualità* (le relazioni umane, la corposità degli scambi, la ricchezza di occasioni) la *quantità* (l'alto numero di presenze, i tempi lunghi della frequentazione).

Analfabetismo e plurilinguismo: un'associazione poco indagata. È proprio dall'osservazione continuata, prima che da considerazioni teoriche, che è emersa prepotentemente l'evidenza del plurilinguismo di molti analfabeti. Una ricchezza di parole e di forme dietro le sillabe balbettate nella lettura, una ricchezza di linguaggio che si fa fatica a osservare se ci si sofferma a guardare la superficie, rappresentata da mani insicure che impugnano male una penna e scrivono stentatamente dal basso verso l'alto su un foglio che si ostina a rimanere disposto in orizzontale.

Nei paragrafi successivi focalizzeremo il nostro sguardo sulla ricerca, sui suoi obiettivi, sul modo in cui abbiamo ricavato i dati, sul modo in cui li analizzeremo. Descriveremo i test scelti e le considerazioni che ci hanno condotto a privilegiare questi su altri. Affronteremo anche brevemente la questione legata alle scelte dei processi cognitivi indagati chiedendoci, anche in questo caso, perché questi e non altri e che rapporto c'è tra i processi cognitivi e gli strumenti di analisi. Vedremo come i processi e gli strumenti siano profondamente legati; profondamente, e non potrebbe essere diversamente, perché a legarli sono le radici di questa ricerca, che si nutrono di vita vera, di individui veri, di bisogni, di storie, di luoghi.

Ma prima di scendere nel merito delle coordinate della ricerca, appare opportuno fornire alcuni spunti di riflessione riguardanti gli elementi di problematicità che il campo di ricerca nel quale ci stiamo muovendo ancora contiene. In particolare spiegheremo meglio la scelta di puntare sul plurilinguismo, come già accennato in questo primo paragrafo, e ci soffermeremo su quello che riteniamo il punto peculiare del nostro sguardo sugli analfabeti, quello che ci ha consentito di reinterpretare la stessa descrizione dell'analfabetismo.

4.2. Premesse teoriche: la scelta di puntare sul plurilinguismo

4.2.1 Plurilinguismo: un modo diverso di guardare all'analfabetismo

La nostra osservazione degli studenti analfabeti che hanno frequentato e frequentano la nostra Scuola è stata segnata da un improvviso spostamento del punto di vista: le possibilità di un soggetto che apprende con fatica una lingua straniera possono essere tutte confinate dentro un deficit? L'analfabetismo, cioè quello che non possiede e non sa fare, può avere la priorità su tutto quello che invece possiede e sa fare?

Non è, come forse potrebbe sembrare, solo una questione formale. Si tratta invece di un modo sostanzialmente diverso di guardare ai propri informatori, capace di imprimere alla ricerca una direzione nuova. Si tratta di ripartire dai punti di forza, o comunque, di distinguere i pezzi che compongono una robusta facoltà di linguaggio che non si vede, perché nascosta negli abissi, e che però sostiene due o più lingue insieme alle abilità che tali lingue agiscono.

Tale cambio di prospettiva è talmente di sostanza che, oltre ad arricchire la ricerca teorica, ha avuto immediate ripercussioni anche in ambito didattico. Ragionare sui punti di forza ci ha consentito, infatti, di circoscrivere gli ambiti di debolezza e di limitarne gli effetti generali sul processo di apprendimento.

Per esempio, abbiamo cominciato a considerare l'abilità orale come una facoltà intimamente composta in quanto formata da due canali che è importante tenere separati: da un lato quello di ricezione, dall'altro quello di produzione. Potenziare separatamente questi due canali di rappresentazione della lingua, dedicando entrambi il giusto tempo e tecniche mirate, consente a ciascuna semifacoltà di fungere da ancoraggio e cassa di risonanza per l'altra, compensando così gli inevitabili rischi di labilità del segnale linguistico che l'assenza della scrittura implica.

Questa considerazione relativa al canale orale può riguardare in generale i diversi linguaggi. Il coinvolgimento di codici diversi di rappresentazione della lingua, infatti, è utile per favorire più rapidamente e in maniera più solida il suo apprendimento.

Proseguendo e generalizzando di un altro grado il ragionamento, anche le lingue non-materne conosciute costituiscono altrettanti codici di rappresentazione della facoltà di linguaggio, il cui puntuale nutrimento irrobustisce l'apprendimento della nuova lingua seconda e, più in generale, la competenza linguistico-comunicativa.

L'uso a scopo didattico nei corsi di ItaStra della lingua madre (o delle lingue madri), sia sul piano orale che scritto, si muove in tale direzione. Si tratta dunque di lavorare a

un **complesso integrato di sistemi di processamento e analisi** del nuovo codice linguistico con cui gli apprendenti entrano in contatto mettendo in gioco diversi e molteplici livelli.

Dal punto di vista della didattica, dunque, il plurilinguismo è certamente da intendersi come uno dei fattori su cui puntare per favorire la abilità linguistica *tout court*. Dal punto di vista della ricerca, invece, ci chiediamo in che modo plurilinguismo e analfabetismo interagiscano per determinare le competenze di apprendimento del parlante.

Nell'ambito della ricerca qui presentata e di cui esporremo i risultati nel prossimo capitolo il plurilinguismo è considerato da un lato come un aspetto della facoltà di linguaggio che può favorire la riflessione sui meccanismi generali di funzionamento delle lingue, vale a dire la consapevolezza metalinguistica; dall'altro come una abilità che investe processi cognitivi analoghi a quelli della memoria di lavoro fonologica.

Nel paragrafo successivo presenteremo quindi per sommi capi le teorie e gli studi che mettono in evidenza i vantaggi offerti da una mente plurilingue concentrandoci sui processi cognitivi più direttamente coinvolti nell'apprendimento della lingua. Infine, nel paragrafo 4.2.3 guarderemo brevemente al modo in cui il plurilinguismo influenzi il processo di alfabetizzazione usando le lenti della consapevolezza metalinguistica e della memoria fonologica.

4.2.2 Vantaggi del plurilinguismo in vari ambiti

Superata la fase buia della ricerca sul plurilinguismo nella quale alcuni studiosi hanno creduto di dimostrare una correlazione scientifica tra plurilinguismo e ritardo cognitivo¹, dagli anni '70 in poi i vantaggi dati dal plurilinguismo, non solo sotto il profilo culturale e comunicativo, ma anche sul piano delle abilità cognitive e di quelle legate alla facoltà del linguaggio sono uno degli assunti più condivisi delle comunità scientifiche di riferimento (linguisti, psicologi, neurolinguisti).

La svolta di tendenza si è avuta nel 1962 grazie alla ricerca condotta da due studiosi canadesi, Peal e Lambert su un campione di bambini selezionati in modo da annullare

¹ Lo studio di Pintner e Keller (1922) riportava un "handicap linguistico" nei bambini bilingui; Saer (1923) parlava di "confusione mentale" per descrivere il funzionamento cognitivo dei bilingui e Jones e Stewart (1951) sostenevano che i monolingui risultavano sempre superiori a livello di intellettuale rispetto ai bilingui. Ancora negli anni '70 Macnamara (1972) attribuisce il ritardo nello sviluppo verbale dei bambini bilingui, emerso dalle prime ricerche, ad un "effetto di equilibrio", secondo cui la competenza nella prima lingua diminuisce all'aumentare della seconda.

l'influenza delle variabili socio-culturali². Il forte scarto di punteggi ottenuti dai bilingui è stato attribuito dagli autori a una "superiorità nella formazione dei concetti", a maggiore "flessibilità mentale" e a "una gamma di abilità mentali più diversificata". Fu poi James Cummins (1976, 1981) a dare una definizione più precisa delle implicazioni del bilinguismo e di quali sono le condizioni che lo rendono vantaggioso. Rimane molto efficace e difficilmente sostituibile l'immagine dell'*iceberg* da lui usata per rappresentare le forme che assume nella mente di un parlante la coesistenza di più lingue. Esse, in superficie, appaiono distinte l'una dall'altra, ma in profondità si fondono e si fondano sulla stessa base, vale a dire la facoltà del linguaggio. La parte sommersa dell'*iceberg*, per reggere le diverse punte, si estende aumentando la facoltà di linguaggio. In questo modo, l'autore di Toronto ribalta la precedente *balance hypotheses* secondo la quale il cervello abbia un unico contenitore linguistico, che può contenere una nuova lingua solo a scapito di quelle precedenti. Un'altra nozione fondamentale introdotta da Cummins è quella del "livello soglia" di conoscenza della lingua. È solo quando il parlante supera tale livello di competenza in entrambe le lingue che si può parlare di bilinguismo equilibrato e di vantaggi cognitivi rispetto a un monolingue.

Partendo dal livello soglia di Cummins, più recenti ricerche hanno inoltre indagato i vantaggi del plurilinguismo in rapporto all'età di acquisizione della L2, cercando una relazione tra la competenza in L2 e i vantaggi cognitivi dei bilingui. Si tratta di un filone di ricerca ancora poco esplorato, i cui risultati sono ancora poco chiari. Come osserva Eunju Jang (2017): "Not much research has been conducted on sequential bilinguals (who learn their L1 first, then L2 later) with different levels of language proficiency. If bilingualism influences bilinguals' cognitive processes, it is possible that the cognitive impact gradually appears as bilinguals gain higher degrees of bilingualism" (p. 3)³.

² Esaminando attentamente le ricerche precedenti, infatti, i due autori spiegarono i risultati poco confortanti alla luce di un errore di campionamento dei soggetti: in molti casi, infatti, i bilingui di ambienti socialmente svantaggiati (immigrati o dialettofoni) e con una conoscenza inferiore della lingua dominante erano stati confrontati con monolingui di classi sociali più elevate.

³ Neanche il tentativo della giovane studiosa ha portato a risultati più confortanti. La complessità della ricerca, le numerose prove esaminate e le tante variabili prese in considerazione avrebbero forse bisogno di ulteriori azioni di ricerca e di più chiari obiettivi. Tuttavia le conclusioni della ricerca sopra menzionata sono condivisibili, in quanto offrono un unico dato certo, lo stesso su cui studiosi del calibro di Cummins e Bialystok e di tanta parte della comunità scientifica convergono: il bilinguismo offre certamente vantaggi se si tratta di un bilinguismo bilanciato, in cui entrambe le lingue sono state apprese da bambini e dunque ben sedimentate nei neurocomparti di chi è bilingue fin dalla nascita o quasi. A tali solide basi teoriche faremo riferimento nella trattazione che segue e sempre a queste

Da Cummins in poi gli studi sul plurilinguismo si sono moltiplicati in maniera esponenziale indagando, con svariati strumenti (qualitativi e molto spesso quantitativi) e su ampi campioni accuratamente selezionati, aspetti diversi su cui il plurilinguismo ha un'influenza positiva. A questo punto è opportuno precisare che tutti i vantaggi elencati di seguito si intendono riferiti a una situazione di bilinguismo bilanciato e precocemente raggiunto. I vantaggi diventano di minore entità, infatti, con l'avanzare dell'età in cui si diventa bilingui e con il diminuire del livello di competenza raggiunta in ciascuna lingua.

Appare ovvio innanzitutto il **vantaggio comunicativo** del poter comunicare in più di una lingua e da cui proviene immediatamente quello di una maggiore disponibilità a comprendere ed accettare sistemi culturali e sociali diversi dai propri.

Ancora, i bilingui si mostrano molto più competenti negli **aspetti pragmatici** della comunicazione come risulta da diverse ricerche (tra gli altri, Siegal et al. 2007, 2009 e 2010; Slabakova 2010; Antoniou et al. 2013): colgono meglio i casi di violazione delle regole conversazionali, ricorrono più facilmente a strategie compensatorie per ovviare ai vuoti lessicali e a strategie riparatorie per risolvere i problemi comunicativi. Secondo gli studi di Siegal et alii (2009, 2010) i bambini bilingui mostrano in ciascuna lingua una ridotta ampiezza del vocabolario ma proprio per questo sviluppano delle specifiche abilità compensatorie, per esempio valorizzando al massimo le informazioni contestuali e contestuali per inferire il significato di messaggi poco chiari.

Un altro ambito indagato in cui i bilingui si mostrano superiori è quello del **pensiero creativo e divergente**. Nei test in cui si chiede a dei bambini cosa si può fare, ad esempio, con un mattone il bambino monolingue trova al massimo 5 risposte riferendosi agli utilizzi convenzionali dei mattoni contro le 15-20 di un bilingue che fornisce risposte anche molto originali (tra gli altri, Peal e Lambert 1962; Kharkhurin 2008).

Un altro beneficio poco noto del bilinguismo è il cosiddetto **decentramento cognitivo** (cfr. Sorace 2011) cioè la capacità di immedesimarsi nelle conoscenze degli altri senza sovrapporvi le nostre e di considerare che le altre persone possono vedere le cose da una prospettiva diversa. Tale capacità viene raggiunta dai bambini bilingui un anno prima dei loro coetanei monolingui grazie alla pratica costante di valutare la competenza linguistica dell'interlocutore per scegliere la lingua adatta al tipo di persona con cui interagiscono.

Per concludere tale rassegna, un ulteriore campo di indagine ancora poco percorso è

abbiamo guardato nella analisi dei dati ricavati dalla presente ricerca.

quello che riguarda la facoltà dell'**anticipazione** rispetto alle situazioni comunicative che si propongono. Ognuno di noi compie continue previsioni su quello che accadrà in una situazione nuova o conosciuta facendo riferimento a *pattern* di regolarità e a *frame* astratti in base a esperienze passate. Nello studio di alcuni giovani ricercatori (Bonifacci et al. 2011) è stato osservato come i bilingui siano in grado di anticipare con più precisione gli elementi appartenenti ad una sequenza appresa rispetto ai monolingui. Ma si tratta di risultati che necessitano di ulteriore approfondimento e ricerca.

I vantaggi dati dalla conoscenza e dall'uso di più lingue continuano per tutta la vita e, come altri studi hanno dimostrato, conducono a un ritardo del decadimento mentale a cui vanno incontro gli anziani (Bialystok, Craik & Freedman 2007). La regressione senile, nei soggetti plurilingui ha luogo in un'età più avanzata. "These advantages may be attributed to the lifelong use of two languages and the continuous practice of selective activation and inhibition" (Altarriba e Isurin, 2013).

4.2.3. Plurilinguismo, memoria di lavoro e consapevolezza metalinguistica

Dopo la rapida rassegna dei vantaggi dati dal plurilinguismo in vari ambiti, in questo paragrafo ci concentreremo sui vantaggi che intervengono in settori cognitivi e linguistici che riguardano più da vicino i centri di interesse della nostra ricerca e in particolare:

1. il potenziamento della memoria di lavoro⁴ e di alcuni processi cognitivi a essa legati, in particolare quelli che dirigono l'attenzione verso gli stimoli linguistici rilevanti e inibiscono quelli ridondanti o non funzionali a ciò che le circostanze richiedono (Executive Control System);

2. lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica, cioè della capacità di riflettere esplicitamente sul funzionamento della lingua.

Vantaggi sulla memoria di lavoro. Gli studi che indagano i vantaggi del bilinguismo sul funzionamento e la capacità della memoria di lavoro hanno tentato di fornire evidenze per supportare la presenza di uno stretto legame tra i processi attivati dal *executive control system* e quelli di cui si serve la memoria di lavoro fonologica per il

⁴ In questo paragrafo ci riferiamo alla memoria di lavoro (Working Memory) in senso ampio, come dispositivo che interviene nel processamento delle informazioni sia visive che verbali. Le ricerche che menzioneremo in questa sezione infatti hanno indagato gli effetti del plurilinguismo sia su compiti di carattere verbale che visivospaziale (cioè le due componenti della memoria di lavoro). Nel paragrafo 4.4, dedicato agli strumenti di indagine, faremo riferimento d'altra parte agli studi che più specificamente si riferiscono alla memoria di lavoro fonologica.

processamento della lingua. Come vedremo tra poco (e più avanti quanto affronteremo il rapporto tra strumenti di misurazione e plurilinguismo) il controllo inibitorio e il processo complementare della attenzione selettiva, e ancora la flessibilità cognitiva regolano l'informazione verbale alla stessa maniera in cui l'*executive control system* regola le informazioni tutte.

Vediamo brevemente come i processi su menzionati funzionano per l'*executive control system*; metteremo poi in relazione questi stessi processi con la memoria di lavoro.

Il termine “vantaggio bilingue” si riferisce all’effetto del bilinguismo sul **SISTEMA DI CONTROLLO ESECUTIVO** cioè su quelle funzioni generali del sistema cognitivo che controllano l’attività dei processi specifici e integrano tra di loro le diverse informazioni: i processi di attenzione, quelli di inibizione, la memoria.

Molti studi, ad esempio, hanno dimostrato nei bilingui un notevole vantaggio nel **controllo esecutivo dell’attenzione**: i bilingui, infatti, riescono a gestire e a passare da un compito ad un altro più rapidamente dei monolingui grazie a un uso più efficace dell’**attenzione selettiva**, cioè della facoltà di focalizzarsi sugli elementi pertinenti inibendo le informazioni non rilevanti.

I dati delle numerose ricerche sperimentali condotte in questo settore da Ellen Bialystok (2001; 2006; 2012) non lasciano dubbi sulla maggiore performatività dei plurilingui in compiti che richiedono capacità di ignorare fattori interferenti. La studiosa riconduce il maggiore successo dei bilingui a una maggiore efficacia, appunto, dell'*executive control system*: “It's a general manager. Its job is to keep you focused on what is relevant, while ignoring distractions. It's what makes it possible for you to hold two different things in your mind at one time and switch between them” (Bialystok 2006).

I soggetti plurilingui, in effetti, sono abituati a muoversi tra le lingue del loro repertorio secondo un meccanismo che consiste nel tenere attiva la lingua usata mentre le altre vengono “spente”. Rientra all'interno di tale meccanismo, per esempio, la rapidità di reindirizzamento della memoria in diversi compiti grazie a un più efficace monitoraggio delle informazioni processate. Singh e Mishra (2015) hanno dimostrato che nei bilingui, molto più che nei monolingui, “Performance monitoring helps to remain alert toward errors and maintain constant vigilance during the task”. Come già detto sopra, tale strategia di focalizzazione/esclusione, riferita a prove generiche, può essere trasferita ai processi di cui la memoria di lavoro fonologica ha bisogno per fare fronte ai compiti richiesti di volta in volta dall'uso della lingua, orale e scritta. Di questi ci occuperemo nelle righe che seguono.

In un esperimento condotto da Bialystok nel 1997 e ripetuto nel 1999 sono stati messi a confronto bambini monolingui con bambini bilingui in un compito denominato *Moving Word Task*, che valuta la comprensione dei bambini della invariabilità delle relazioni simboliche tra nomi e oggetti.

Ai bambini vengono mostrate due carte raffiguranti oggetti comuni (per esempio un re e un albero). Successivamente alle carte con gli oggetti vengono associate altre due carte che riportano il nome degli oggetti raffigurati, nel caso specifico le parole *re* e *albero*. Quindi ai bambini vengono presentati due coniglietti giocattolo, che non hanno alcun ruolo in questa prima fase.

1° FASE. Il somministratore mostra la carta con su scritto il nome di uno dei due oggetti e chiede al bambino di dire cos'è quella carta. Il bambino risponde e il somministratore ripone la carta sotto l'immagine corrispondente. Nuovamente chiede al bambino di dire cos'è quella carta con l'oggetto raffigurato (DOMANDA INTRODUTTIVA). A questo punto l'attenzione del bambino viene distratta da un movimento dei coniglietti giocattolo che scombinano "accidentalmente" le carte.

2° FASE. La carta è sotto l'immagine che non corrisponde al nome indicato sulla carta. Il somministratore chiede per la seconda volta cos'è quella carta (DOMANDA INCONGRUENTE).

3° FASE. Il somministratore attira l'attenzione del bambino sul pasticcio creato dai coniglietti giocattolo e dice che la carta deve essere ordinata. Sistema la carta nella posizione originaria, sotto l'immagine corrispondente, e chiede per la terza volta al bambino cos'è quella carta (DOMANDA INCONGRUENTE).

L'esperimento viene ripetuto per tre volte con coppie di carte diverse; ciascuna risposta viene valutata con un punto e il punteggio massimo è di 3 punti per ciascuna prova.

I risultati ottenuti da Bialystok mostrano che i bambini bilingui ottengono punteggi più alti rispetto ai monolingui. Questo accade, spiega la studiosa, perché, la memoria di lavoro dei bambini bilingui riesce a inibire l'informazione irrilevante, dirigendo l'attenzione sull'*item* rilevante.

Blumenfeld (2011) compie un esperimento con bambini bilingui e monolingui per misurare la loro capacità di associare a una parola pronunciata l'oggetto corrispondente all'interno di un monitor contenente diverse immagini non coerenti con l'oggetto nominato. Durante l'esecuzione del compito veniva tracciato il movimento degli occhi

nel dirigersi verso l'oggetto corrispondente al nome. Anche in questo caso i bilingui dimostrano di avere vantaggi cognitivi sia rispetto alla rapidità di individuazione dell'oggetto sul monitor che per l'accuratezza con cui l'occhio punta l'oggetto.

García e Wei (2014), in uno studio condotto su interpreti, hanno dimostrato una correlazione positiva tra la memoria di lavoro e l'accuratezza e rapidità della traduzione interlingue. Il confronto in questo caso avveniva tra bilingue che non esercitavano il loro bilinguismo quotidianamente e bilingue come gli interpreti che sono chiamati dalla loro occupazione professionale a fare esercizio quotidiano della loro abilità bilingue. I risultati sono molto interessanti perché hanno mostrato che l'esercizio della memoria di lavoro impegnata in quotidiani compiti translinguistici rende ancora più efficace il controllo della facoltà bilingue, facendo leva su quei meccanismi caratteristici dei soggetti bilingui, e cioè il controllo inibitorio e l'attenzione selettiva. Dunque non solo il bilinguismo produce vantaggi sul funzionamento della memoria di lavoro ma è anche l'esercizio della memoria di lavoro impegnata in compiti di rapido passaggio tra una lingua e l'altra che potenzia la facoltà bilingue.

Secondo uno studio condotto ancora una volta da Bialystok e colleghi gli effetti del plurilinguismo sulla memoria di lavoro possono cambiare a seconda di quanto i compiti impegnino la memoria stessa. Più è grande lo sforzo richiesto dal compito alla memoria di lavoro più consistenti saranno gli effetti del fattore plurilinguismo. Viceversa, se i compiti richiedono una debole azione della memoria di lavoro gli effetti del plurilinguismo saranno meno evidenti.

Nell'esperimento, ai partecipanti era richiesto di reagire agli stimoli del *Simon Task*⁵ modificando il livello di azione richiesta alla memoria di lavoro. I risultati trovati

⁵ A typical demonstration of the Simon effect involves placing a participant in front of a computer monitor and a panel with two buttons on it, which he or she may press. The participant is told that they should press the button on the right when they see something red appear on the screen, and the button on the left when they see something green. Participants are usually told to ignore the location of the stimulus and base their response on the task-relevant color.

Participants typically react faster to red lights that appear on the right hand side of the screen by pressing the button on the right of their panel (congruent trials). Reaction times are typically slower when the red stimulus appears on the left hand side of the screen and the participant must push the button on the right of their panel (incongruent trials). The same, but vice versa, is true for the green stimuli (Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Simon_effect).

mostravano che bilingui e plurilingui reagivano agli stimoli con tempi di reazione analoghi quanto il coinvolgimento della memoria di lavoro era leggero; al contrario i tempi di reazione cambiavano, con vantaggio per i plurilingui, quando lo sforzo richiesto alla memoria di lavoro era più grande.

Vantaggi sulla consapevolezza metalinguistica. L'altro settore ampiamente indagato per i riscontri positivi dati dal bilinguismo è quello della competenza metalinguistica. L'idea di una dominanza metalinguistica dei bilingui sui monolingui ha preso avvio dalle idee di Vygotsky (1962), il quale credeva che i bilingui, vedendo la loro lingua come un sistema tra i tanti, godono di una speciale consapevolezza e controllo delle proprie operazioni linguistiche.

Negli ultimi 30 anni, numerosi studi (Bialystok 1988; Cummins 1978; Galambos & Goldin e Meadow 1990) hanno potuto agevolmente dimostrare che la mente bilingue sviluppa spontaneamente e precocemente la capacità di riflettere sulla lingua e, in particolare:

- una maggiore capacità di compiere astrazioni sulla struttura e sul funzionamento delle forme linguistiche;
- una maggiore propensione a distinguere tra forma e significato delle parole.

Il fatto di confrontare continuamente e anche inconsciamente le diverse strutture grammaticali di due o più lingue e di abituarsi all'idea che lo stesso concetto può avere diverse vesti linguistiche modifica in profondità il modo stesso di concepire la lingua e migliora enormemente la possibilità di analizzarla dall'esterno. Il monolingue è totalmente immerso nella sua realtà linguistica, il bilingue fa continuamente l'esperienza del distacco e dello sguardo dall'alto.

Un aspetto particolare di tale coscienza linguistica riguarda la connessione tra significante e significato. Molti di noi sono consapevoli che si tratti di un collegamento del tutto arbitrario (fatta eccezione per le parole onomatopoeiche) eppure è solo l'esperienza di usare una lingua diversa a farci riscoprire con forza questo dato di conoscenza. Coonan (2001), riportando i risultati di un suo esperimento, ci dice che alla ormai classica domanda "il sole potrebbe chiamarsi luna?" posta a gruppi di bambini monolingui e bilingui, solo questi ultimi hanno risposto in maniera affermativa. Tale esperimento dimostra che l'acquisizione di una o più LS in età precoce sensibilizza il bambino alla convenzionalità linguistica che favorirà uno sviluppo metalinguistico precoce.

Un'altra ricerca condotta in Sudafrica da Ianco-Worrell (1972) mostra come i bilingui sviluppino più precocemente l'approccio semantico alla lingua. Anche i bambini in età prescolare, infatti, al contrario dei loro coetanei monolingui, accoppiano delle parole date (*cap*, *can* e *hat*) su base semantica (*cap* e *hat*) piuttosto che fonetica (*cap* e *can*). Una differenza che scompare dai 7 anni in su quando tutti i bambini danno priorità al significato.

È anche grazie a questa maggiore abilità metalinguistica che molti bambini bilingui imparano a leggere prima dei monolingui: i bilingui, infatti, sono facilitati nel riconoscimento del sistema di corrispondenza tra lettere della lingua scritta e suoni della lingua parlata, un dato particolarmente interessante per i fini della nostra ricerca sui plurilingui analfabeti.

Gli studi fin qui citati si riferiscono a soggetti già alfabetizzati o a bambini in età prescolare. Sebbene questi ultimi si avvicinino al profilo da noi indagato, rimangono differenze molto significative tra un bambino non ancora scolarizzato ma comunque immerso in un panorama sociale fortemente caratterizzato dal segno linguistico scritto e un giovane di 17 anni proveniente da un contesto sociale in cui la scrittura è presente in misura fortemente ridotta.

Rimane un campo inesplorato quello del plurilinguismo associato all'analfabetismo. Studiare un vantaggio forte come il plurilinguismo in combinazione con uno svantaggio importante come l'analfabetismo ci pone diverse domande: in che misura e in quali settori particolari i vantaggi dati dal plurilinguismo continuano ad agire indipendentemente dall'analfabetismo, compensando in parte gli svantaggi ad esso legati? Viceversa, in che misura e in quali ambiti particolari i vantaggi del plurilinguismo vengono annullati dal deficit di competenza nella lettoscrittura? Più nel dettaglio, il vantaggio nell'apprendimento del codice scritto che si riscontra nei bambini bilingui, vale anche per gli adulti bilingui analfabeti? È a queste domande che proveremo a dare una risposta nel prossimo capitolo analizzando i dati raccolti nella fase sperimentale di questa ricerca.

4.3. L'oggetto e gli obiettivi della ricerca

L'oggetto di questa tesi è la definizione di quel particolare profilo di apprendenti di una

lingua seconda costituito da giovani immigrati con bassa o nulla scolarizzazione ma con un repertorio linguistico multiplo.

In particolare si vuole indagare la specificità cognitiva e di apprendimento di questi soggetti in rapporto a due elementi fondamentali:

- la capacità della **memoria fonologica**;
- la **competenza metalinguistica**.

Nell'ipotesi di ricerca, le due caratteristiche definitorie del profilo, vale a dire l'analfabetismo e il plurilinguismo, agiranno in senso opposto:

l'analfabetismo costituisce un fattore frenante delle capacità sia di memoria che di astrazione delle regole. Si configura quindi come un deficit che compromette le capacità del soggetto;

il plurilinguismo, viceversa, costituisce un fattore trainante di quelle capacità, una risorsa in grado di migliorare le competenze.

La seconda parte di tale ipotesi si basa sulle osservazioni compiute da numerose ricerche su soggetti alfabetizzati e scolarizzati e ipoteticamente trasferibili sui soggetti analfabeti.

La domanda, quindi, diventa la seguente:

considerato che nelle persone scolarizzate il plurilinguismo costituisce un fattore di miglioramento delle capacità di memoria e di competenza metalinguistica, anche nei soggetti analfabeti il possesso di un repertorio plurilingue conferisce un vantaggio nelle stesse capacità? E se sì, in che modo e in che misura il plurilinguismo è in grado di controbilanciare lo svantaggio dato dall'analfabetismo?

Un ultimo tassello alla descrizione di tale categoria di apprendenti sarà dato dall'indagine del **livello meta cognitivo**, cioè della capacità dei soggetti di motivare e commentare le scelte compiute durante il test.

Se i primi due settori dell'indagine sono condotti con test di misurazione di tipo prettamente oggettivo questo terzo aspetto viene indagato con un'intervista semistrutturata di tipo soggettivo. Da questa sono stati raccolti commenti, affermazioni, riflessioni non sempre incasellabili in cifre e percentuali ma che arricchiscono il quadro in maniera importante aprendoci un piccolo squarcio nei processi mentali nascosti dei nostri partecipanti.

Definite le coordinate principali della ricerca, proveremo di seguito a specificare in quali obiettivi particolari è stata declinata.

Incidenza di analfabetismo e plurilinguismo sulle abilità linguistiche. L'ipotesi di ricerca da cui siamo partiti indagando in particolare sulla memoria fonologica e sulla competenza metalinguistica è che il fattore plurilinguismo possa avere ricadute positive sul processamento e sull'idea di lingua anche in presenza di analfabetismo.

Ci attendiamo, dunque, che gli studenti alfabetizzati ottengano risultati superiori rispetto agli analfabeti ma che, tra questi ultimi, i soggetti plurilingui ottengano risultati migliori dei monolingui.

Tale ipotesi trae spunto dalle osservazioni emerse nell'ambito delle ricerche condotte con soggetti scolarizzati e plurilingui. Dal momento in cui si sono rilevati risultati migliori in questi soggetti nelle prove di memoria fonologica, è possibile che la caratteristica plurilingue dei partecipanti abbia pesato maggiormente, nel determinare il successo, rispetto al fattore scolarizzazione. In effetti, come notato da Baddeley (1986), la rapidità articolatoria è una componente determinante per ottenere buoni risultati nei compiti di ripetizione di pseudo parole e nelle prove di misurazione dello *span* della memoria di lavoro. I soggetti plurilingui, grazie al vasto repertorio linguistico, alla enorme quantità di suoni posseduta, alla grande varietà di sequenze fonotattiche (*chunks*) di cui dispongono, godono di una maggiore rapidità articolatoria e, dunque, sarebbero facilitati nelle prove di ripetizione di sequenze linguistiche.

Nell'analisi dei dati compiremo i seguenti passi:

1) Cercheremo di capire innanzitutto se il fattore "presenza di scrittura", abbia una incidenza sui risultati ottenuti nelle prove, se l'alfabetizzazione dunque impatti (e in che misura) sulla capacità della memoria fonologica e sulla competenza metalinguistica. Effettueremo tale verifica rispetto prima alle prove prese nel loro complesso, poi alle prove considerate singolarmente.

2) In secondo luogo verificheremo se il plurilinguismo (inteso come presenza di più lingue apprese e nutrite a partire dall'età infantile) incida sulla capacità della memoria fonologica e sulla competenza metalinguistica. Come sopra, porremo il fattore plurilinguismo in relazione ai risultati ottenuti prima nelle prove prese nel loro complesso, poi in ciascuna delle prove.

3) Terminata l'osservazione dei dati relativi ai primi due punti, valuteremo l'incidenza del plurilinguismo in rapporto al livello di alfabetizzazione. Se, cioè, la

presenza di più lingue impatti sui due aspetti presi in considerazione in maniera più o meno significativa a seconda del livello di alfabetizzazione.

Utilizzeremo per questo una serie di test, cioè il test di ripetizione di non-parole e il test di ripetizione di serie di parole. In definitiva, le due variabili, alfabetizzazione e plurilinguismo, saranno osservate prima singolarmente e poi in modo complessivo.

Replica dei test dopo un corso di alfabetizzazione di 100 ore. Per rendere più chiari i risultati delle prove si è deciso di replicare i test agli stessi soggetti dopo le 100 ore di un corso di alfabetizzazione realizzato all'interno della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'università di Palermo. Si tratta di un elemento di novità che consente al ricercatore di osservare “in laboratorio” l'incidenza dell'alfabetizzazione sui processi cognitivi.

Tale corso è stato realizzato con due gruppi di soggetti analfabeti che costituiscono una porzione ristretta del campione complessivo.

Variabili non prese in considerazione. Come visto sopra l'intero campione (descritto analiticamente nel cap.5) è composto dagli studenti che all'interno della Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'università di Palermo hanno preso parte al progetto di inclusione linguistica realizzato dalla stessa Scuola. Dalla nostra indagine rimane fuori la variabile **età** (tradizionalmente molto importante negli studi sull'acquisizione delle lingue), in quanto i soggetti hanno tutti età comprese tra i 16 e 18 anni.

Inoltre, non prenderemo in considerazione il livello di **scolarizzazione**, giudicato negli studi precedenti un elemento di incidenza significativo. A tal proposito è importante qui osservare che, tradizionalmente, la letteratura legata ai test di memoria fonologica prende in considerazione il livello di scolarizzazione legandolo inestricabilmente al livello di alfabetizzazione. Quando, infatti, studiosi quali Olson, Ellis, Gathercole considerano i risultati ottenuti da bambini in età prescolare è solo in quanto con la variabile scolarità si intende presenza o meno di scrittura.

Nel nostro caso, invece, è sembrato più semplice e più corretto considerare la variabile alfabetizzazione indipendentemente dalla scolarizzazione. Nel caso degli analfabeti era facile stabilire che i soggetti non avessero alle spalle un percorso di scolarizzazione. Anche dopo 100 ore di corso gli studenti non erano considerabili scolarizzati ma soltanto alfabetizzati a un certo livello.

In tutti gli altri casi i dati sulla scolarizzazione erano troppo incerti, in quanto nei

questionari di ingresso le informazioni sulla scolarizzazione erano richiesti in termini esclusivamente quantitativi senza minimamente considerare (e del resto non sarebbe stato possibile indagarlo nel migliore dei modi) la qualità della scolarizzazione, l'assiduità della frequenza, in molti casi estremamente discontinua (vedi quei soggetti provenienti da villaggi o con percorsi di vita frammentati). Gli unici casi certi, o quantomeno sufficientemente solidi, erano quelli che indicavano un livello di scolarizzazione intorno agli otto anni (cioè al completamento della scuola secondaria di primo grado). Ma essi costituivano un numero talmente ridotto da non potere costituire un termine di paragone nell'analisi dei risultati dei test.

4.4. Gli strumenti di indagine

4.4.1. Osservare le capacità linguistiche di una mente non alfabetizzata

Per chi nasce in una cultura permeata dalla scrittura è difficile immaginare come può pensare quel sistema di segni chi non lo possiede. È come per un vedente cercare di entrare nell'universo immaginario di un cieco dalla nascita. Anche se si benda e vive bendato per giorni non potrà mai svestirsi di quelle forme viste e riviste mille volte, i cui simulacri sono penetrati a fondo nella sua mente.

In modo analogo, individuare strumenti di ricerca che possano misurare, interpretare, studiare, valutare le capacità linguistico-cognitive di una mente non alfabetizzata è un'operazione delicata e in parte arbitraria dal momento che, a progettare tali strumenti, sono studiosi le cui capacità di analisi, i cui strumenti cognitivi e linguistici si radicano in una comunità scientifica che nasce 'dentro' la scrittura e di essa si nutre. Al paradosso dell'osservatore che trasforma con la sua presenza il soggetto osservato, si aggiunge, in questo caso, quello che potremmo definire il “paradosso del ricercatore alfabetizzato”, che interpreta con l'alfabeto un linguaggio che l'alfabeto non conosce.

A porre l'attenzione su tale originaria incongruenza è Olson in uno dei tanti scritti dedicati all'argomento: *Literacy and the making of the western mind* (1994). Qui l'autore delinea otto principi che interpretano l'enorme dibattito relativo all'impatto dell'alfabetizzazione sulla mente e la società, specificando le relazioni tra scrittura e oralità e il modo in cui noi, individui intrisi di scrittura, pensiamo la lingua. Di questi principi due in particolare, ribaltando il modo di guardare all'oggetto osservato, mettono in evidenza come la presenza di scrittura condizioni pervasivamente il modo stesso di pensare la lingua rendendo molto difficile la possibilità di immedesimarsi nel pensiero

di lingua di un parlante senza scrittura.

Riportiamo di seguito il terzo e il quarto degli otto principi sopra menzionati.

PRINCIPIO 3: “What the script-as-model does not represent is difficult, perhaps impossible, to bring into consciousness. What is represented tend to be seen as a complete model of what there is” (p. 136).

PRINCIPIO 4: “Once a script-as-model has been assimilated it is extremely difficult to unthink that model and see how someone not familiar with our distinctions would perceive language” (ibidem).

I due principi sopra riportati ci danno un punto di vista su come considerare i test e i risultati che dai test emergono. La prima cosa su cui riflettere è che gli strumenti di misurazione usati per la memoria fonologica e i compiti di valutazione della consapevolezza metalinguistica sono stati creati da studiosi appartenenti a una comunità scientifica fortemente radicata in una dimensione culturale e di trasmissione del sapere che ha al suo centro il testo scritto e pensa alla lingua attraverso una forma di pensiero radicalmente pervasa dalle modalità imposte dalla scrittura. Per di più, tali test, nel tentativo di osservare, misurare, valutare aspetti cognitivi legati alla acquisizione della lingua, sono portatori di un modello di lingua ideale che si vuole raggiungere, che ha tra i suoi traguardi irrinunciabile una piena padronanza del testo scritto, declinabile nella doppia abilità di lettura e scrittura.

Per dirla in altri termini, non sono strumenti 'innocenti' che hanno l'obiettivo di penetrare nelle abilità psicolinguistiche dei soggetti testati, sono al contrario strumenti fortemente connotati da una idea di lingua idealizzata che si vuole raggiungere.

Tale considerazione costituisce il limite degli strumenti utilizzati e allo stesso tempo ciò che li rende validi. Un limite perché ciò che intenzionalmente indagano insieme ai risultati che emergono non ci dicono come 'funziona' una mente analfabeta piuttosto come 'non funziona': lo studio di una mente non alfabetizzata presuppone nel suo oggetto innanzitutto una mancanza, un deficit.

E in effetti, gli strumenti che più avanti presenteremo, legandoli ad aspetti specifici della memoria di lavoro fonologica e a specifiche declinazione della consapevolezza metalinguistica, non ci daranno informazioni su cosa una mente analfabeta sia in grado di fare ma, al contrario, su cosa non sia capace di fare. Di fatto, sono strumenti che cercano una conferma a quello che già si pensa di trovare: per esempio che un soggetto non alfabetizzato non sarà in grado di concepire cosa rimane di una parola eliminato il primo fonema che la compone (vedi su questo Cap. III, Par. 3.6.3).

D'altra parte la considerazione fatta sopra può essere interpretata anche in modo positivo se pensiamo che la lingua idealizzata da raggiungere serve a specifici bisogni comunicativi; bisogni che all'interno di una comunità linguistica diffusamente immersa nella scrittura devono essere raggiunti al fine di una piena inclusione. Dunque, se da un lato i test sembrano eccessivamente ripiegati su aspetti deficitari del sistema linguistico dei soggetti non alfabetizzati, dall'altro l'idea di lingua idealizzata che tali test rivelano risponde a bisogni 'veri'. L'implicito monito di fondo corrispondente alla logica del *non sa fare* non è astratta. Visto in positivo il monito può diventare una spinta necessaria verso ciò che *va fatto*. Basti pensare che larga parte dei paesaggi urbani non sono più comprensibili se non si è in grado di decifrarne i tanti testi scritti in essi dislocati.

Quanto detto definisce la valenza epistemologica degli strumenti di indagine ma non affronta la validità ermeneutica dei dati che da tali strumenti emergono. A scontrarsi con tale dimensione sono stati gli studiosi che hanno ideato e usato per primi tali strumenti. Ci riferiamo a Scribner e Cole (1981), che a loro spese scoprono che la richiesta posta a un soggetto analfabeta di segmentare un enunciato in parole si scontra con l'assenza in quel soggetto del concetto di parola. Dunque nella trattazione dei dati cosa diremo: che il soggetto non sa segmentare in parole o che il soggetto non concependo l'idea di parola non può neanche capire la richiesta?

In definitiva, si vuole qui preannunciare che nella trattazione dei dati che affronteremo più avanti cercheremo costantemente di problematizzare il dato collegandolo allo strumento di rilevazione che lo ha costruito e rimarremo sempre vigili nell'atto di osservazione da cui deriva il 'tirare le somme'. Proprio per il particolare rapporto tra chi osserva e chi e cosa viene osservato (vedi *il paradosso* di cui sopra) l'osservazione si farà autoriflessiva, cioè osserverà sé stessa nell'atto di osservare.

4.4.2. Scelta degli strumenti usati. Quali e perché

Di seguito tenteremo di chiarire le motivazioni che stanno dietro la scelta dei test usati nell'indagine. Lo faremo prima con riferimento alle prove di memoria fonologica, cercando di focalizzare le scelte in rapporto al particolare profilo dei soggetti indagati, cioè analfabeti e plurilingui. Forniremo poi le motivazioni che ci hanno condotto a scegliere alcune prove di consapevolezza metalinguistica e ad escluderne altre di difficoltà non adeguata a soggetti analfabeti.

***Nonword repetition task* e *serial recall task*: strumenti efficaci per indagare analfabetismo e plurilinguismo.** Tra i numerosi e diversificati strumenti usati dai

linguisti per misurare le facoltà cognitive dei parlanti le nostre possibilità di scelta erano ristrette a quella zona di intersezione tra gli strumenti specificamente pensati per indagare le facoltà di soggetti plurilingui e quelli adeguati alle possibilità ridotte degli analfabeti.

Dei condizionamenti derivanti nella scelta delle prove dai due tratti principali del profilo di apprendente da noi individuato, ci occuperemo separatamente nelle prossime righe. Metteremo in evidenza come i processi attivati da un soggetto nel far fronte ai compiti richiesti dalle prove di misurazione sopra menzionati intercettino alcuni dei processi cognitivi specifici di una mente dotata di un repertorio multilingue. Una convergenza necessaria senza la quale non avremmo avuto modo di verificare la presenza di effetti del plurilinguismo sulla capacità della memoria fonologica.

Analfabetismo e prove di misurazione: allineare gli aspetti cognitivi. Il primo aspetto che ha orientato la scelta degli strumenti di indagine è stato quello dell'esigenza di comparabilità dei dati e dunque l'individuazione di ricerche sperimentali analoghe con cui mettere a confronto i risultati di questa ricerca. Un altro elemento guida importante è stata la necessità che le prove fossero gestibili da parte di soggetti privi di abilità letto-scrittoria. Tra quelli gestibili, inoltre, era fondamentale escludere quelli contenenti elementi di difficoltà che avrebbero premiato la maggiore capacità di riflessione, di uso e di processamento della lingua da parte dei soggetti alfabetizzati e scolarizzati che costituiscono una parte del campione.

La scelta finale, cioè quella del *nonword repetition task* e del *serial recall task*, ha ricalcato in parte il test usato da Gathercole e Adams (1994) e da Kurvers e van de Craats (2007), con la differenza che al test di ripetizione di serie di numeri si è preferito la prova equivalente composta da serie di parole, per la maggiore flessibilità fonotattica di queste ultime⁶.

Passiamo adesso ad esaminare nel dettaglio quali funzioni della memoria di lavoro vengano utilizzate dagli strumenti adottati, perché tali prove siano adatte anche a

⁶ I test sono stati ricalcati in modo quasi pedissequo al di là delle parole, che qui assomigliano all'italiano mentre nei due casi succitati all'inglese. L'unico adeguamento è stato per sottrazione, abbiamo cioè eliminato alcune prove. Nel caso di Gathercole e Adams non abbiamo usato le prove visivospaziali. Nel caso della ricerca delle due autrici olandesi abbiamo sostituito il test di ripetizione di numeri con parole. Se il nostro e i test succitati hanno diversi punti di convergenza, diverso invece è l'obiettivo. Qui si punta in particolare a osservare l'effetto del plurilinguismo sulla capacità di memoria, lì si cercavano punti di contatto con l'apprendimento del vocabolario (vedi anche capitolo precedente).

soggetti non alfabetizzati e perché non lo siano, viceversa, gli strumenti esclusi.

Come abbiamo già visto nel capitolo precedente, gli strumenti di misurazione si dividono in dispositivi che misurano la memoria semplice (*Simple verbal working-memory measures*) e strumenti che misurano la memoria complessa (*Complex verbal working-memory measures*)⁷. I primi, elaborano e gestiscono l'informazione verbale usando esclusivamente la componente del magazzino della memoria fonologica⁸, una memoria a breve termine, *on line*, che agisce su stimoli semplici con operazioni meccaniche: la ripetizione di una parola, di una non-parola o di una serie di parole rientra in tale funzione della memoria. Per eseguire le prove di misurazione della memoria semplice, infatti, è sufficiente la capacità di riconoscimento acustico di una parola e l'abilità articolatoria.

Le due prove scelte, il *nonword repetition task* e il *word serial recall* rientrano dunque entrambe all'interno delle misure della memoria di lavoro semplice. Sono prove eseguibili per gli analfabeti perché non richiedono l'intervento di abilità come la letto-scrittura che ne impedirebbero l'esecuzione.

Diversamente, le prove appartenenti alla *Executive Working Memory* necessitano per essere eseguite di sotto-abilità quali la capacità di lettura, di comprensione di un testo scritto o la capacità di segmentazione di un *continuum* come la frase (per es. il *reading* e il *listening span*) o di tutte queste abilità insieme. Si tratta dunque operazioni di manipolazione dell'informazione verbale tutt'altro che meccaniche.

È il caso per esempio del *reading span task*, un compito in cui si richiede al soggetto di ricordare successivamente alla lettura di più frasi l'ultima parola di ciascuna.

La quantità di operazioni richieste è notevole. Proviamo a districarle per renderci conto della complessità. Nell'ordine: 1) la lettura di una frase; 2) segue l'individuazione dell'ultima parola 3) e dunque l'estrazione di questa dalla frase 4) e infine la collocazione della parola in un deposito della memoria, 5) che va reiterata attraverso la sub-articolazione vocalica affinché possa essere recuperata quando serve. Il ciclo può ripetersi fino a 5 volte⁹, per concludersi con la fase 6) in cui il soggetto dovrà recuperare le cinque parole nell'ordine di presentazione delle frasi.

Anche nel caso dello *speaking span task* (un'altra prova degli strumenti di misurazione della memoria complessa), in cui si richiede al soggetto di comporre una frase a partire

⁷ Si veda Capitolo III, Par. 3.3.

⁸ Questa componente è stata espressa nei termini di *Phonological Working Memory* (PWM) o *loop fonologico*, come inizialmente concepita da Baddeley e colleghi.

⁹ cfr. Daneman e Carpenter 1980.

da alcune parole presentate in ordine casuale, le operazioni da compiersi, sebbene possibili anche a un soggetto privo di alfabetizzazione, troverebbero certamente terreno più fertile se a eseguire il compito fosse un soggetto in grado di riconoscere il valore lessicale di una parola e di distinguerlo da altre parole con una valenza meramente sintattica.

In conclusione, è necessario precisare che per quanto siano strumenti “semplici”, il *nonword repetition task* e il *serial recall task* coprono uno spettro abbastanza ampio delle possibilità performative del *loop* fonologico. Il *serial recall task* fa anche ricorso all'*Executive Working Memory* normalmente impegnato, come abbiamo visto, per l'esecuzione delle prove più 'complesse'. Entriamo adesso nel merito delle prove scelte, il *nonword repetition task* e il *serial recall task*, approfondendo le riflessioni già accennate.

Nonword repetition task e serial recall task: strumenti adatti con analfabeti?

Analizzando i processi del *loop* fonologico attivati dal NWR test possiamo affermare che si tratta di uno strumento completo perché coinvolge sia la capacità del magazzino temporaneo che il processo articolatorio. Se paragonato al *nonword recognition span task* (vedi cap III, par 3.3.1), infatti, il *nonword repetition task* richiede sia la memorizzazione della parola che il recupero attraverso la produzione orale. Come scrive Wen, “the advantage of the nonword repetition span task when compared with the recognition based variant lies in the fact that the latter obviously does not involve the articulatory processes in the same degree as the former one or at least not with the same force” pertanto “the nonword repetition span task should be a better candidate for measuring the PWM in SLA” (Wen 2012, p.5).

Nella fase di scelta degli strumenti ci siamo chiesti se tale completezza NWRT non rappresentasse un limite con soggetti non alfabetizzati.

Nel capitolo 3 (par 3.5.1) abbiamo messo in evidenza i dubbi sollevati da Huettig e Mishra (2014) riguardo alla opportunità di considerare il *nonword repetition test* uno strumento 'ecologicamente' valido se usato con gli analfabeti, a causa delle specificità cognitiva e linguistica richiesta dalla sua esecuzione, e cioè la necessità nella fase immagazzinamento e ripetizione di un processamento fonologico implicito ed esplicito. Da qui l'assunzione, da parte dei due studiosi, che il NWRT non sia uno strumento ecologicamente valido se usato con soggetti non alfabetizzati.

Altri studiosi hanno invece considerato tale strumento e il processamento fonologico da esso richiesto come una naturale aspetto per differenziare le capacità performative di soggetti analfabeti rispetto a soggetti alfabetizzati.

Tra questi Petersson e colleghi, che affermano: “We have suggested that this is related to an inability to handle certain aspects of sublexical phonological structure and indicates that the phonological representations, or the processing of these representations, are differently developed in literate and illiterate individuals” (Petersson et al. 2000). E dunque: “Alternatively, the system for orthographic representations may support phonological processing as an auxiliary interactive processing network” (Petersson & Reis 2002).

Vediamo adesso quali funzioni della memoria di lavoro siano attivate durante l'esecuzione del *serial recall task*. A dovere essere ricordate non sono solo le parole ma anche l'ordine in cui le parole sono presentate. Inoltre il *serial recall*, nel caso di sequenze lunghe, richiede il coinvolgimento della *Executive Working Memory* (EWM) che mette in funzione una memoria secondaria da supporto alla memoria primaria, la quale non è capace di immagazzinare più di quattro *item* per volta.

Unsworth and Engle (2007) hanno descritto la memoria di lavoro suddividendola in due azioni principali: *maintenance* e *retrieval*. Secondo i due autori il mantenimento è un processo che conserva l'informazione in uno stato attivo così da poterla recuperare quando necessario: “PM is where memory units are actively maintained to be utilised in ongoing processing, whereas SM is where memory units are stored and retrieved by WM when needed. The researchers held that PM had a capacity of four units. Any additional units would automatically be stored in SM and later retrieved when needed” (Mitchell et al. 2015, p. 272).

Cerchiamo di chiarire meglio cosa accade per esempio quando il compito consiste nel ripetere una sequenza di sei *item* (parole o numeri). Il somministratore pronuncia sei parole. Il soggetto, man mano che sente le parole le deposita una per volta temporaneamente nel magazzino primario (memoria primaria) e le reitera attraverso la ripetizione subvocale affinché non decadano (*Articulatory Rehearsal*). Superati i quattro *item* la memoria primaria ha raggiunto il limite massimo della sua capacità di immagazzinamento. A questo punto interviene la memoria di lavoro esecutiva che attiva la memoria secondaria allo scopo di immagazzinare le parole residue, nel caso specifico le ultime due parole della serie. Quando il soggetto deve recuperare le sei parole, la memoria esecutiva riporta l'attenzione sulla memoria primaria per le prime quattro

parole e sulla memoria secondaria per le ultime due. E l'intero processo va eseguito mantenendo l'ordine in cui è stata presentata la serie.

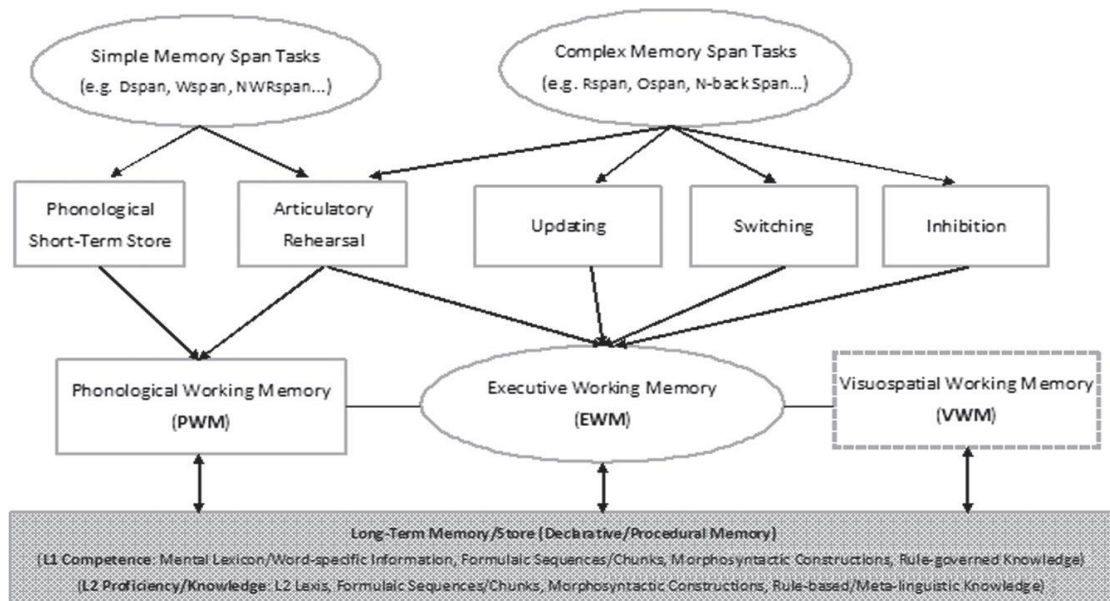
Come affermato all'inizio del paragrafo il *serial recall task* fa parte degli strumenti che misurano la memoria semplice, ma come abbiamo visto quando la serie cresce superando il limite della memoria primaria, un intervento, seppure minimo, della memoria esecutiva è richiesto¹⁰. Dunque pur non essendo uno strumento efficace per misurare la memoria complessa, in qualche misura a questa si interseca come possiamo vedere anche nel grafico elaborato da Wen (2015) che qui di seguito riproponiamo nella sua forma originaria.

Osservando l'insieme dei processi attivati dalle prove di memoria semplice così come è stato rappresentato da Wen nella FIGURA 1 notiamo che l'*Articulatory Rehearsal* può richiedere l'intervento dell'*Executive Working Memory*.

Per concludere, se è vero che il *nonword repetition task* e il *serial recall task* sono strumenti più adatti a misurare la memoria semplice si tratta d'altra parte di strumenti che impegnano in modo energico la capacità della memoria fonologica da parte di soggetti analfabeti. Tale considerazione ci ha dato la possibilità di avere un confronto alto con i soggetti scolarizzati mantenendoci, però, su un terreno 'ecologicamente' valido.

FIGURA 1 - IL QUADRO DI WEN (2015) RAPPRESENTA GLI ASPETTI CHIAVE DELLA WM NELLA SLA

¹⁰ A rigore, anche prove come il *nonword repetition* richiedono un intervento minimo della memoria esecutiva, e probabilmente è a questo che dobbiamo imputare il maggiore successo dei soggetti alfabetizzati nel confronto con gli analfabeti. I soggetti alfabetizzati, infatti, in grado di processare consapevolmente la parola a livello delle unità che la compongono (fonemi, sillaba, morfemi) possono usare più efficacemente la memoria esecutiva che interviene sul continuum fonico segmentandolo e recuperandone le parti in modo più accurato.



Plurilinguismo e prove di misurazione: aspetti cognitivi convergenti. Ripartendo dal grafico di Wen sopra proposto vediamo adesso in che modo la rappresentazione dell'autore di Hong Kong ci è utile per capire in che modo e perché gli strumenti scelti, in particolare il *serial recall task*, è uno strumento efficace per indagare gli effetti del plurilinguismo sulla capacità della memoria di lavoro fonologica.

Nel precedente paragrafo abbiamo usato la rappresentazione di Wen in modo parziale e riduttivo, puntando unicamente l'attenzione sul punto di intersezione tra la componente semplice della memoria di lavoro (il magazzino) e la componente complessa (il controllo esecutivo). Qui faremo riferimento al grafico in modo più esteso, prendendo in considerazione quegli aspetti che, come già nelle intenzioni di Wen, ricostruiscono i legami tra le prove di misurazione, la memoria di lavoro fonologica e l'acquisizione della lingua: lingua 1 e lingua 2, o meglio lingue 2.

Gli aspetti che qui focalizzeremo sono due, l'*Executive Working Memory* (ancora una volta) e le lingue che un soggetto possiede. Guarderemo al grafico, tuttavia, ribaltandone il senso. Se il tentativo, peraltro ben riuscito, di Wen era quello di mostrare in che modo un compito di memoria fonologica si legasse alle funzioni di processamento della lingua e infine alle strutture fisse conservate (lessico, 'chunks', costruzioni morfosintattiche, sequenze formulaiche, regole d'uso e conoscenza metalinguistica), qui compiremo il processo all'inverso. Partiremo dalle lingue, da quella vantaggiosa facoltà del linguaggio rappresentata dal plurilinguismo, per intercettare quei meccanismi che partendo dalle lingue mettono in funzione i processi di controllo e selezione delle informazioni verbali, di cui le prove di misurazione sono

una cartina di tornasole, un monitor che può registrare se e in che modo il plurilinguismo potenzia i processi comuni con la memoria di lavoro.

Dunque quali sono gli aspetti su cui le prove di misurazione scelte convergono con il plurilinguismo? Quali gli aspetti del plurilinguismo che consentono al *nonword repetition task* e al *serial recall* di essere strumenti validi per misurarne gli effetti?

L'Executive Working Memory e l'Executive Control System nel serial recall task.

Vediamo perché il *serial recall* è uno strumento adeguato per rilevare gli effetti del plurilinguismo sulla capacità della memoria fonologica. Come già detto sopra nel momento in cui la memoria semplice (memoria a breve termine) deve ricordare un numero di *item* che supera la capacità di tale magazzino a intervenire è una memoria secondaria, che viene attivata dal *executive working memory*, un meccanismo analogo a quanto accade all'*executive control system* che, nei soggetti bilingue, deve decidere a seconda del bisogno quale delle due lingue attivare. I processi che regolano la scelta della lingua nei bilingui e quelli che regolano il mantenimento di informazioni nella memoria primaria e secondaria recuperandole quando serve sono analoghi. Nel paragrafo 4.2 abbiamo abbondantemente parlato dei suddetti processi: controllo inibitorio e attenzione selettiva.

I processi di mantenimento e recupero non esauriscono tutti gli aspetti che rendono il *serial recall task* uno strumento valido per rilevare gli effetti del plurilinguismo, oltre a ricordare delle parole i soggetti sottoposti alla prova devono anche ricordare una sequenza. Anche in questo caso i meccanismi del controllo inibitorio e dell'attenzione selettiva si intrecciano.

Come osservano Just and Carpenter (1992) la memoria di lavoro è un costrutto unico composto, però, da due capacità tra loro interrelate, 'alimentate' da una azione cognitiva comune, "so that increased demand on one component resulted in decreased capacity in the other" (p. 123).

E dunque i *task* che impegnano maggiormente l'abilità di processamento rilevrebbero una azione più limitata riguardo alla capacità del magazzino. È vero anche il contrario, quando il magazzino viene impegnato eccessivamente la capacità di processamento verrebbe compromessa: "When too many items were stored and there was insufficient activation to process them, some of these items would be displaced from WM" (ibidem).

Il recupero dell'informazione dalla memoria secondaria è un processo competitivo il cui successo dipende dalla “ability to effectively delimit the search process to only relevant information through the use of different cues (e.g., temporal, contextual, categorical, etc.). After the search set has been delimited, representations are then sampled and retrieved from the search set” (*ibidem*).

Questo processo appare del tutto analogo al *controllo inibitorio* ampiamente trattato dagli studiosi che si occupano di bilinguismo: “Items that have been displaced from PM must be retrieved from SM. Consistent with other models, we assume that retrieval from SM requires a cue-dependent search process” (Unsworth and Engle, 2007, p. 106). Così, osservano ancora Unsworth and Engle, alcuni tipi di compito possono essere più adatti a rilevare certi processi e non altri: “In an episodic memory task where one is required to remember a list of unrelated words, temporal – contextual cues are likely to be the most optimal cues to use” (*ibidem*).

E infine l'ultimo aspetto da mettere in evidenza è quello del *dual code*, i soggetti bilingui scelgono a quale magazzino linguistico attingere a seconda del soggetto con cui parlano, rispondendo alla domanda: *quale lingua usare?* Nel caso della memoria primaria e secondaria accade la stessa cosa: *quale magazzino scegliere?*

Ci sono dunque diversi aspetti e processi che legano l'*executive working memory* all'*executive control system* e che ci portano a ritenere valida l'ipotesi il plurilinguismo abbia un effetto vantaggioso nell'esecuzione delle prove del *serial recall* anche per i soggetti analfabeti.

Strutture verbali sedimentate nella memoria plurilingue e il *nonword repetition task*. Vediamo adesso perché il NWRT sia uno strumento efficace per rilevare i vantaggi del plurilinguismo.

Per ripetere con una certa accuratezza una struttura fonotattica priva di senso, il soggetto sottoposto alla prova si affida a un magazzino fonologico che può essere più o meno sviluppato ma può fare anche leva sulle strutture a lungo termine, l'insieme del repertorio conservato nella memoria a lungo termine. Dei vantaggi offerti dai *chunks* abbiamo già detto nel cap 3. ci sono anche in questo caso buone ragioni per pensare che più lingue sedimentate nella memoria a breve termine, componendo un repertorio di *chunks* molto più ampio rispetto a un monolingue dovrebbero rendere più efficace il magazzino che attraverso la ripetizione subvocale accede alle strutture della memoria a lungo termine, attingendo a un materiale fonologico certamente più ricco rispetto a un monolingue.

Secondo diversi studi di psicologia cognitiva infatti il magazzino fonologico è di limitata capacità temporale e sarebbe in grado di mantenere le informazioni solo per 2 secondi; al fine di trattenerle per un intervallo di tempo più grande il loop fonologico chiama in soccorso il loop articolatorio sub-vocale. Dunque nelle prove di riconoscimento di una non parola, il somministratore mostra o produce una non parola che il soggetto a cui si somministra il test deve tenere in memoria per diversi secondi e riconoscere dunque quale tra diverse parole presentate dal somministratore corrisponde alla parola target.

Nel *nonword repetition task* il soggetto deve esclusivamente ripetere la parola. Questo ci ha permesso di non richiedere un eccessivo sforzo relativo al processamento fonologico a soggetti analfabeti con una evidente assenza di consapevolezza fonologica, da un lato, dall'altro ci ha dato la possibilità di mettere a confronto soggetti scolarizzati con soggetti non scolarizzati senza che una più evidente focalizzazione sul loop articolatorio potesse determinare più alte probabilità di successo nei soggetti scolarizzati che sono in grado di processare una parola (o non parola) a livello fonologico. Ad essere determinante dunque era solo la capacità del magazzino, legata non alla consapevolezza del fonema ma alla varietà di suoni posseduta dai soggetti nella memoria a lungo termine.

Le prove metalinguistiche: una riflessione sul controverso sillogismo. Il sillogismo è stata certamente una delle prove più discusse in termini di validità. Perché prova abbondantemente contaminata, culturalmente connotata, figlia di una cultura dell'istruzione, nel senso che nasce all'interno della pratica didattica, nello specifico espressione di matrice filosofica (il sillogismo nasce all'interno di una tradizione scritta riconducibile ad Aristotele). Non è affatto semplice per soggetti che sono formati e che hanno sviluppato una certa familiarità con le prove sillogistiche immaginarne una intenzione diversa da quella che possiede. Si tratta di un testo organizzato in modo tale da essere autosufficiente, un testo che esplicita tutta la forza che lega le sue parti. Un testo che contiene in sé la soluzione, non è necessario conoscere altro. Anzi, è così autosufficiente da potere contenere una soluzione anche quando le premesse siano del tutto innaturali, irreali o qualsivoglia altra caratteristica riconducibile all'artificio retorico.

A un soggetto scolarizzato, che abbia avuto a che fare con problemi e soluzioni, e che ancor più conosca Aristotele è immediata la motivazione che conduce un

somministratore ad affidarti il compito di trovare una soluzione al sillogismo.

Ma per un non alfabetizzato, che tende a riportare i fatti e gli eventi alla propria esperienza personale, l'intenzione illocutoria di un sillogismo (che ha natura meramente logica e astratta) diventa radicalmente incomprensibile, facilmente fuorviante è l'interpretazione che ne dà. Per di più un non alfabetizzato, ma nel caso specifico sarà più opportuno dire un non scolarizzato, non è abituato al ragionamento speculativo-filosofico, dunque l'individuazione delle intenzioni del parlante diventano profondamente oscure. A offrirci una brillante interpretazione chiarificatrice dello spaesamento - della mancata adesione alle intenzioni comunicative del testo sillogistico - che vive un soggetto non scolarizzato, non alfabetizzato, il quale non ha avuto modo di fare esercizio al ragionamento sillogistico, è Olson (1994) nel V e VII degli otto principi (già menzionati in questo stesso capitolo) che legano mente e alfabetizzazione. I non alfabetizzati tendono spesso a riportare fatti alla propria esperienza personale. Ciò accade perché la lingua orale è una lingua profondamente illocutoria (Austin) una lingua che manifesta le intenzioni di chi parla, e le intenzioni hanno sempre radici legate al contesto, a ciò che si conosce, a ciò di cui si è fatta esperienza o a una esperienza da farsi ma di cui si conoscono gli estremi. Diversamente, la lingua scritta è una lingua decontestualizzata, impersonale. Il sillogismo è proprio una chiara espressione, forse una massima e radicale espressione di quanto possa essere opaca l'energia illocutoria all'interno di un testo scritto.

È vero, il ragionamento di un sillogismo (quelli prodotti da Scribner e Cole, quelli di Olson, quelli della Kurvers) è molto chiaro. Molto meno trasparente (come afferma Olson, è la forza illocutoria. “Perché mi stai chiedendo come sono gli orsi nel lontano Nord? - potrebbe essere la reazione di un analfabeta al quesito riportato da Olson - .

Ragioniamo per paradossi; l'interrogato potrebbe pensare non che il ragionamento debba nascere all'interno del testo stesso, ma che il somministratore in fondo voglia conoscere il sapere sull'universo di chi è interrogato. Forse il somministratore vuole sapere se conosco il colore degli orsi nel lontano nord. Dunque il fatto che mi si dica che gli orsi laggiù sono tutti bianchi forse non è vero. E in effetti le risposte di chi risponde nell'esempio riportato da Olson mostrano ragionamenti non meno complessi rispetto a quelli di cui il sillogismo è portatore: “In ogni regione esistono orsi e specie diverse. Ma io non sono stato nel profondo nord e non ho mai incontrato orsi lì” . È una risposta intelligente di chi vuole mostrare una capacità di ragionamento e un sapere universale.

Si vuole qui riportare brevemente un passaggio di un ragionamento che segue alla

proposta di soluzione di un sillogismo. Dopo vari tentativi dello scrivente di riportare l'intervistato al testo, quest'ultimo risponde: “Mi fido di te, quindi per farti un piacere ti dico che tutte le pietre sulla luna sono blu. Ma io non ci sono mai stato e non posso saperlo con certezza” .

4.4.3. Costruzione dei test di memoria fonologia: procedure di somministrazione e criteri di valutazione

Nonword repetition task. Nella costruzione del *nonword repetition task* ci siamo basati su due modelli:

- un modello più tradizionale tratto da un articolo di Susan Gathercole e Anne-Marie Adams (1994) che ha presentato i risultati di una ricerca che metteva a confronto bambini in età prescolare e scolare in rapporto alla conoscenza del vocabolario;
- un più recente modello¹¹, proposto da Kurvers e van de Kraats (2007)¹² in un articolo che presentava i risultati ottenuti dal confronto tra soggetti adulti con diversi livelli di alfabetizzazione e bambini in età prescolare e scolare in rapporto a due aspetti dell'acquisizione della lingua, vocabolario e capacità di lettura.

Ci soffermeremo brevemente sulla struttura dei due modelli appena menzionati per poi analizzarne le implicazioni teoriche. Queste ci aiuteranno a comprendere cosa ci ha spinto a usarli entrambi e quale criterio abbiamo seguito nella composizione del test che abbiamo qui usato, adattando pezzi dell'uno e dell'altro e rinunciando a ciò che non aderiva agli obiettivi della nostra ricerca.

Del modello di Gathercole e Adams abbiamo ripreso, con qualche modifica, la distribuzione del numero di *item* in rapporto alla lunghezza sillabica della non-parola¹³

¹¹ Il test di Kurvers e van de Craats ricalca il modello di De Bree, Wilsenach e Gerrits (2004) usato con soggetti con disturbi del linguaggio. A sua volta le tre studiose si sono basate sul modello di Dollaghan e Campbell (1998), usato per indagare la capacità di processamento fonologico da parte di giovani apprendenti L2 provenienti dalla Turchia, Marocco e Suriname.

¹² Di tale articolo, presentato in occasione del secondo Simposio Leslla 2006 e pubblicato l'anno seguente, e del suo impatto sulla ricerca sui LESLLA abbiamo parlato diffusamente nel CAPITOLO III.

¹³ Rispetto al modello di Kurvers consistente di non parole che formavano il test con qualche modifica. A differenza delle due studiose, che hanno usato 40 item ripartiti secondo il seguente schema, 10 non-parole per raggruppamenti di non-parole di 2, 3 e 4 sillabe, il nostro test era composto da 30 stimoli

e l'attenzione alla uniformazione, nella costruzione delle parole, alle regole fonotattiche della lingua di apprendimento (qui l'italiano, lì l'inglese).

Dal modello di Kurvers e van de Craats abbiamo ricavato la forte attenzione posta sul profilo dei soggetti testati, tenendo conto, nella composizione delle pseudo-parole, della ridotta capacità di riconoscimento e processamento da parte degli analfabeti (rispetto a soggetti dotati di abilità-lettoscrittoria) di sequenze fonetiche e sillabiche in una lingua poco o per nulla conosciuta.

Ciò malgrado, mentre il test di Kurvers e van de Craats si limitava all'uso esclusivo della struttura sillabica CV, nel nostro caso la quasi totalità delle strutture sillabiche era ridotta a due, CV e CVC, con qualche eccezione del tipo CCV.

In tal modo siamo rimasti fedeli al principio di sostenibilità di Kurvers e van de Craats ma non rinunciando a indagare la performatività della memoria fonologica di soggetti analfabeti non in una lingua astratta e fonotatticamente distante dalla lingua di apprendimento (l'olandese nel caso delle due studiose) ma in una lingua, se non vera, che conservasse le caratteristiche di verosimiglianza con la lingua d'apprendimento (nel nostro caso l'italiano).

D'altra parte, nell'ottica della sostenibilità della prova da parte di soggetti non alfabetizzati, abbiamo scartato dal modello di Kurvers e van de Craats l'uso di non-parole con sequenze superiori alle 4 sillabe¹⁴.

L'ultimo punto che prenderemo in considerazione e rispetto al quale ci discostiamo da entrambi i modelli sopra menzionati riguarda i criteri di assegnazione del punteggio. Nel nostro caso il punteggio (0; 0,5; 1) è assegnato prendendo in considerazione l'intera non-parola, negli altri due casi il punteggio viene calcolato tenendo conto del singolo fonema: l'errata pronuncia di uno di questi veniva considerato un errore. Nel nostro caso i criteri di individuazione dell'errore erano meno 'severi' e comunque focalizzati sulla sillaba e non sul fonema (per una visione si rimanda all'APPENDICE).

Considerando innanzitutto l'assenza di scrittura, si è scelto di eliminare dalla forma originaria del test le parole eccessivamente lunghe mentre non è stato possibile intervenire sulla frequenza fonotattica. Non conoscevamo, infatti, nel dettaglio quali

così distribuiti: 8 non-parole composte da 2 sillabe; 12 non-parole composte da 3 sillabe; 10 non-parole composte da 4 sillabe.

¹⁴ La prova di Kurvers e van de Craats prevedeva 25 non-parole, 5 per ogni raggruppamento di non-parole di 2, 3, 4, 5 e 6 sillabe.

sequenze fonotattiche facessero parte del repertorio linguistico dei soggetti testati e, d'altra parte, sarebbe stato difficile immaginare una frequenza fonotattica che non avvantaggiasse alcuni rispetto ad altri.

Inoltre, nella formazione delle parole, abbiamo tentato di ridurre al minimo i fattori che normalmente danno un netto vantaggio ai soggetti scolarizzati, vale a dire quelli legati alla capacità di processamento delle unità fonologiche e, più in generale, alla capacità di segmentazione del *continuum* fonico di una parola in unità più piccole.

Come si è detto nei paragrafi precedenti, infatti, il nostro obiettivo era fare emergere non solo la specificità d'apprendimento dei soggetti non alfabetizzati (e in qualche modo valutare l'aderenza del profilo da noi individuato a quello delle tante altre ricerche sui soggetti a bassa e nulla alfabetizzazione) ma anche i punti di forza.

A tal fine, era fondamentale porre analfabeti e scolarizzati su uno stesso piano di sostenibilità della prova. Solo consentendo tanto agli alfabetizzati quanto ai non alfabetizzati di affrontare le prove ad 'armi pari' avremmo potuto osservare con equidistanza epistemologica chi tra i due profili fosse più capace di usare quelle armi. Non possiamo confrontare in una gara di fluency della lettura un miope e un soggetto con 10/10 se non offrendo al miope occhiali da vista adeguati.

Riducendo i vantaggi della presenza di scrittura avremmo inoltre ottenuto una maggiore possibilità di ottenere e osservare gli effetti del plurilinguismo sui soggetti analfabeti.

Il quadro teorico a cui abbiamo fatto riferimento riguardo alla progressione della capacità di notare i segmenti di una parola è quello offerto da Goswami (2009). L'autore individua tre livelli di consapevolezza fonologica: 1) consapevolezza delle sillabe; 2) consapevolezza di sub-parti della parola quali l'*onset-rime*; 3) consapevolezza del fonema (la più piccola parte di una parola che produce differenza di significato). Nella formazione delle parole il nostro tentativo è stato quello di neutralizzare per quanto possibile il terzo ed ultimo livello, quello che definisce la consapevolezza del fonema.

Ciò premesso focalizzeremo adesso l'attenzione sui criteri che abbiamo seguito per neutralizzare tutti quegli aspetti della parola che per essere notati richiedono una conoscenza esplicita del fonema e che sono imprescindibilmente legati alla abilità letto-scrittoria. Abbiamo contemporaneamente tentato di rendere quanto più significativi gli altri due livelli: il livello della consapevolezza sillabica e quello della consapevolezza dei nuclei sillabici quali l'*onset*, l'attacco di una sillaba, e la *rime*, la parte conclusiva.

La struttura CVC è la più diffusa nella lingua inglese, e questo è stato un altro criterio seguito nella formazione delle non-parole, tenuto conto che l'inglese fosse la lingua più parlata tra gli studenti del campione.

La frequenza della struttura della sillaba può in una data lingua favorire la consapevolezza fonologica su tutti e tre i livelli sopra individuati (Goswami, 2009). Per esempio in italiano, che è una lingua prevalentemente CV, la consapevolezza della sillaba, delle subparti *onset* e *rime*, e del fonema emergono prima. Ciò accade perché tale composizione sillabica rende evidentemente le parti che compongono la sillaba più semplicemente rilevabili.

Aggiungiamo che il test di ripetizione di pseudo parole è un test linguo-specifico, il possesso di strutture fonotattiche nella memoria a lungo termine la scelta più plausibile al fine di potere trovare il punto di partenza è però stato il riconoscimento che la probabilità della frequenza può migliorare il riconoscimento della parola e dunque la sua riproduzione.

Cerchiamo di capire in che modo questi due elementi abbiano influito. Nella formazione delle non parole il criterio seguito è stato adeguato, e non poteva essere altrimenti, ai fattori che avremmo tenuto in considerazione nell'analisi dei dati: plurilinguismo e alfabetizzazione.

Le pseudo parole scelte comprendono un arco considerevole di possibilità fonotattica, ciò è stato utile a tenere sotto controllo due variabili che avrebbero potuto alterare i risultati: innanzitutto la rapidità di reiterazione delle parole che chiaramente aumenta proporzionalmente alla familiarità della sequenza fonologica della parola sulla base della lingua di provenienza dei partecipanti

Prima di iniziare la somministrazione, abbiamo deciso di dare indicazioni generiche sulla prova e di spiegare le ragioni e l'utilità della stessa. Questa parte preliminare aveva un doppio obiettivo, da un lato coinvolgere i soggetti testati nelle dinamiche e negli intenti della ricerca¹⁵, dall'altro tentare di ridurre la tensione che un test sempre suscita, in particolare a soggetti che non hanno mai effettuato un test¹⁶ in precedenza.

¹⁵ Era importante che il soggetto capisse che il test non serviva solo al ricercatore per i suoi obiettivi esterni al percorso di apprendimento della lingua che il soggetto avrebbe iniziato a breve e che la ricerca avrebbe avuto immediate ricadute sulla didattica.

¹⁶ È utile ricordare che gran parte dei soggetti testati erano privi di scolarizzazione, dunque venivano sottoposti per la prima volta a un test. Inoltre tanti dei giovani partecipanti alla ricerca al momento del test vivevano il disorientamento e lo straniamento che accompagna chi si trova in un Paese

Conclusa questa fase preliminare di contestualizzazione, il somministratore avviava il test focalizzando l'attenzione sulla procedura con una semplice istruzione: “Io dico una parola, tu ripeti. Facciamo un esempio...”. Il somministratore pronunciava la prima parola e invitava il soggetto testa a ripetere anche con un gesto della mano.

Serial recall Task. Anche per il *serial recall task*, ripetizione di sequenze di parole ci siamo rifatti al test presentato da Gathercole e Adams (1994) nello stesso articolo succitato (p. 675). Si tratta di due insiemi ciascuno dei quali composto da sei parole: il primo insieme formato da parole monosillabi (MA – TRA – CON – IL – CI – VA), il secondo da parole trisillabi (BANANA – CISTERNA – TAVOLO – CASERMA – PAGINA – TELEFONO).

All'interno di ciascun insieme la somministrazione avveniva con le stesse modalità: il somministratore pronunciava, per il primo insieme, 3 serie di 2 parole; 3 serie di 3 parole; 3 serie di 4 parole; 3 serie di 5 parole; 3 serie di 6 parole. Le parole all'interno di ciascuna serie non sono state mai presentate nello stesso ordine.

Il somministratore ripeteva le parole una alla volta staccandole con una breve pausa, in modo tale che la prova non ricalcasse le modalità di esecuzione della ripetizione di non parole. La sequenza CON-IL-MA infatti, se pronunciata senza pausa tra una parola e l'altra sarebbe stata analoga, in termini di utilizzo della memoria fonologica, alla ripetizione di una non-parola. Ascoltata la sequenza, l'intervistato ripeteva la serie subito dopo averla sentita. In tale ripetizione era importante che l'intervistato fosse sottoposto allo sforzo cognitivo che consente di ripetere 2,3,4,5,6 oggetti verbali, obbligato a usare quel doppio fondo di lavoro mnemonico definito da alcuni studiosi come memoria primaria e secondaria e obbligasse la memoria esecutiva a dirimere l'informazione tra i due depositi online di memoria.

Come mostrano diversi studi la capacità della memoria di lavoro misurata attraverso il *memory span* (*digit span*, *word span*) è una misura linguo-specifica, ma in modo diverso rispetto al *nonword repetition task*. Se quest'ultimo è influenzato dalla lingua per fattori legati alla superficie della lingua, cioè a quegli aspetti formali, prevalentemente fonetici e morfologici, il *serial recall task* è una prova che viene influenzata dalla lingua per ragioni ben più profonde legate alla cognizione stessa. Da quanto alcuni autorevoli studi dimostrano certe lingue riescono a sviluppare più di altre lingue quegli stessi processi su cui il *serial recall task* utilizza per essere eseguito con successo. Ardila, Rosselli, Ostrosky-Solis, Marcos, Granda e Soto (2000), lavorando su

straniero da poche settimane ed è privo non solo della lingua del paese ospitante ma anche degli strumenti adatti per interpretare il contesto.

un campione di 69 soggetti bilingue spagnolo-inglese con un test quale il *digit span*, hanno trovato che i risultati in inglese erano migliori che in spagnolo sebbene la media dei risultati in inglese fosse leggermente al di sotto della norma per madrelingua inglesi. Mentre le performance in spagnolo risultavano migliori di quelle ottenute dai monolingui spagnoli.

In un esperimento successivo (Ardila 2003), il campione è stato diviso secondo l'età di acquisizione: bilingui che avevano appreso l'inglese L2 da piccoli e bilingui che avevano appreso l'inglese molto dopo, i bilingui precoci raggiungevano in inglese gli stessi risultati della norma registrata tra monolingui inglesi; mentre i risultati in spagnolo erano migliori dei conterranei monolingui. I risultati ottenuti in inglese erano invece mediamente più alti di quelli in spagnolo, nonostante quest'ultima fosse la lingua madre.

In un altro esperimento condotto qualche anno prima dei due appena descritti da Chincotta, Hyona e Underwood (1997) su un gruppo di bilingui finlandese-svedese con diversa lingua madre, i finlandesi raggiungevano risultati migliori in svedese e i finlandesi ottenevano risultati più alti in finlandese.

In altri due studi condotti da Chincotta e Underwood (1997; 1998), i risultati appena menzionati sono stati confermati; è stato trovato infatti che la capacità del magazzino online del loop fonologico può essere diverso nella L1 rispetto alla L2, anche quando le differenze articolatorie sono tenute in considerazione raggiunge una sequenza di dieci parole. (*cf.* van den Noort et al. 2006, p. 290).

Tali risultati mettono in rilievo sostanzialmente due cose: 1) la capacità della memoria di lavoro può variare da lingua a lingua, nel senso che alcune lingue in assoluto si prestano meglio di altre a raggiungere risultati migliori nelle prove che misurano l'arco di memoria; 2) ci sono evidenze che conducono gli studiosi ad affermare che nelle prove di misurazione della memoria fonologica i plurilingui abbiano un livello di performatività maggiore rispetto ai monolingui.

Ma delle due conclusioni quella che qui ci interessa è la prima, la spinta che una determinata lingua offre all'esecuzione di una prova come il *serial recall task*.

Tali considerazioni ci hanno condotto a scegliere di realizzare le prove in italiano, una lingua che possiamo considerare qui 'franca', e che ci consentirà in futuro di correlare i risultati ottenuti con la lingua che i soggetti che hanno preso parte alla ricerca imparano. L'italiano è infatti per loro una lingua d'apprendimento.

D'altra parte, all'interno di un progetto di inclusione linguistica che, come abbiamo visto, precede e certamente proseguirà anche dopo la chiusura della ricerca qui

presentata era importante potere fornire risultati che non fossero solo utili a misurare una generica capacità di memoria, ma che potessero anche suggerirci previsione sulla abilità di apprendimento della L2 e ampliare il profilo linguistico dei giovani studenti msna che nel progetto di inclusione di ItaStra e in questa ricerca, che con quel progetto è in stretta connessione, sono l'obiettivo ultimo di una azione didattica che a loro si rivolge.

L'uso dell'italiano comunque non elimina il peso del fattore lingua madre di partenza, pertanto dopo avere osservato i risultati delle prove all'interno dell'intero campione, selezioneremo due sotto campioni, appartenenti al gruppo che parla mandinka, la lingua più diffusa all'interno del livello di prima alfabetizzazione per tentare di annullare gli effetti della lingua e per osservare con più affidabilità quelli legati all'effetto del plurilinguismo.

4.4.4. Le prove di misurazione della consapevolezza metalinguistica

La fase di costruzione del test di consapevolezza metalinguistica ha avuto come momento iniziale l'individuazione dei mediatori linguistici che avrebbero collaborato alla redazione del test.

I mediatori sono stati selezionati tra i minori stranieri non accompagnati che al momento della produzione del test frequentavano i corsi di italiano della Scuola e partecipavano ad altre attività (narrazione e teatro, tra le altre cose). I criteri che abbiamo seguito per l'individuazione erano di due tipi: un livello di lingua italiana tra B1 e B2 del QCER e una certa maturità e affidabilità nei rapporti con ItaStra. I loro nomi sono Omar, Amadou, Kirolos e Khalifa.

Le prove sono state redatte in 6 lingue, wolof, mandinka, bangla, arabo, francese, inglese, tutte quelle che intercettavano le lingue madri dei partecipanti o nel caso di francese e inglese le lingue seconde. Per le due lingue africane, l'arabo e il bangla abbiamo chiesto l'intervento dei mediatori, per il francese e l'inglese abbiamo chiesto la collaborazione degli insegnanti che nel periodo della redazione dei test erano in servizio presso ItaStra.

La scelta delle sei lingue sopra menzionate è stata guidata dal criterio delle lingue madri più diffuse. Per quanto riguarda il bangla è stato scelto perché, seppure minoritario, non offriva alternative perché a parlarlo erano soggetti monolingue. Il francese e l'inglese ci hanno permesso di coprire l'intero campione superando l'impossibilità di trovare mediatori linguistici all'interno di ItaStra che fossero in grado di collaborare alla composizione di un test nelle 17 lingue restanti, parlate all'interno

del campione. D'altra parte, considerata la fatica e il tempo necessario a comporre i test in lingua madre (ne parleremo dettagliatamente più avanti in questo capitolo), probabilmente non sarebbe stata una scelta ragionevole redigere test in così tante lingue potendo ripiegare su lingue come il francese e l'inglese rispetto alle quali il livello di competenza orale dei soggetti non alfabetizzati o poco alfabetizzati a cui è stato somministrato era abbastanza alto. Riguardo ai soggetti scolarizzati francese e inglese erano anche, per l'appunto, le lingue della scolarizzazione, cioè quelle attraverso le quali a scuola si imparava a leggere e a scrivere.

La scelta di costruire il test di consapevolezza metalinguistica in lingua madre andava incontro a due ordini di esigenze, uno di carattere pratico, l'altro di carattere epistemologico.

La ragione pratica si legava alla necessità di rendere comprensibili le istruzioni a soggetti privi o quasi, quantomeno nei livelli Alfa e Alfa1, di competenza orale. Nel livello A1 sebbene la competenza orale fosse in alcuni casi elementare (in pochissimi casi), non era comunque sufficientemente adeguata alla complessità delle istruzioni di certe prove.

La ragione epistemologica si lega alla natura delle prove di consapevolezza metalinguistica, precipuamente alla grande difficoltà e allo sforzo cognitivo che tali prove richiedono ai soggetti non alfabetizzati. Immaginare di affrontare in una lingua non conosciuta una prova come l'eliminazione di un fonema da una parola, la segmentazione di un enunciato, l'individuazione di una parola più lunga tra due sarebbe stato non solo uno sforzo irragionevole sotto ogni punto di vista (tra tutte la difficoltà di processare elementi di lingua di cui non si conosce il significato e sui quali non si ha avuto modo di sviluppare alcuna sensibilità fonetica), ma avrebbe d'altra parte prodotto dati non affidabili.

Considerato il grande numero dei soggetti che abbiamo previsto di sottoporre al test (si pensava da subito a un numero che superasse le 50 unità) e le conseguenti difficoltà che avremmo incontrate nel reperire i mediatori nella lunga fase di somministrazione dei test (complessivamente durata 5 mesi considerando la ripetizione del test per livello Alfa 0 dopo 100 ore di corso), si è deciso di videoregistrare le istruzioni per lo svolgimento della prova nelle sei lingue sopra menzionate.

I mediatori sono prima stati istruiti sul senso di queste prove e sullo specifico profilo linguistico che caratterizza una mente analfabeta impegnata a riflettere sulla lingua e a processarla. Si è trattato di una fase faticosa e delicata. Non è stato facile

riuscire a coinvolgere i giovani mediatori, studenti della Scuola, sugli aspetti che caratterizzano una mente analfabeta. Ad ogni modo si è trattato di un intervento necessario che ha reso più fluido e consapevole la fase di registrazione delle istruzioni da dare.

Superata la fase di addestramento si è passati a concordare le modalità della consegna. Nello specifico, le difficoltà maggiori si sono avute riguardo a:

- presentazione della prova;
 - parole da usare;
- e come tradurre i primi due punti in una lingua diversa dall'italiano.

Passiamo a illustrare nel dettaglio questa fase e le difficoltà incontrate. La prima grande difficoltà è stata nella traduzione dei termini *parola*, *lettera* e *suono*, tre termini molto importanti per il peso che hanno avuto in quasi tutte le prove di consapevolezza metalinguistica. Gran parte della comprensione dell'oggetto del compito poggiava su una precisa comprensione del loro significato. E come comprenderne il significato in modo esatto se la lingua che tale significato deve tradurre rappresenta in modo diverso il senso di queste parole. Il primo problema è stato dunque suscitato dall'impossibilità di trovare, precisamente in mandinka e bangla, termini corrispondenti.

L'altro problema, forse ancora più delicato del primo, era adeguare questi termini, fortemente legati al modo in cui pensa la lingua una mente alfabetizzata, al modo in cui una mente non alfabetizzata possa comprenderli al fine di potere affrontare il compito richiesto dalle prove di consapevolezza metalinguistica.

Cercheremo adesso di ricostruire gli aspetti terminologici trasversali (sebbene in modo diversificato) alle quattro lingue, che abbiamo dovuto affrontare nella costruzione dei test. Affronteremo poi i problemi specifici di ciascuna prova.

Il primo macro-problema è stato tradurre i termini già menzionati, PAROLA, LETTERA e SUONO, in lingue che non avevano dei termini corrispettivi. Per esempio in bangla, i termini PAROLA e SUONO si traducono con lo stesso termine, SHOBDO. Un termine a parte si usa per tradurre LETTERA; in questo caso il bangla usa la parola OKKOR.

Dunque nelle prove quali eliminazione/aggiunta di un fonema, segmentazione della frase e identificazione della parola, la somministrazione era insidiosa. Le indicazioni per il compito in cui si richiedeva di eliminare da o aggiungere alla parola la prima lettera e dire quale fosse il risultato, abbiamo scelto innanzitutto di non usare il termine LETTERA, poiché avremmo corso il rischio che non venisse compreso dagli analfabeti.

In arabo e wolof tale scelta non ha incontrato problemi, in quanto entrambe le lingue hanno, come in italiano, due diversi termini per riferirsi all'una o all'altra: in arabo PAROLA e SUONO si traducono rispettivamente con KALIMA e SAWT, in wolof si traducono con WAXE JIL¹⁷ e BATEBI.

La scelta di non usare il termine LETTERA incontrava problemi nelle altre due lingue. In bangla, infatti, PAROLA e SUONO si traducono con lo stesso termine, SHOBDO. Tale circostanza ci ha obbligato a usare il termine LETTERA, nonostante i rischi che tale termine non venisse compreso. In mandinka PAROLA e SUONO si traducono con due termini diversi, rispettivamente HARAFOO e KUMAKADO, ma PAROLA e LETTERA si traducono allo stesso modo.

Per la scrittura delle istruzioni da videoregistrare abbiamo utilizzato un criterio misto. Nelle lingue come il bangla in cui SUONO e PAROLA si traducono con un unico termine, abbiamo sostituito SUONO con LETTERA. In arabo e wolof abbiamo deciso di adottare lo stesso criterio di cui sopra.

Con il mandinka invece siamo ritornati al criterio stabilito inizialmente, quello di usare SUONO in luogo di LETTERA, in quanto lettera e parola vengono indicate dallo stesso termine, HARAFOO.

Al di là delle complicazioni è molto interessante notare come i tre termini che hanno avuto un ruolo chiave nella somministrazione delle prove di consapevolezza metalinguistica sono marcatamente fluttuanti poco definiti, dai contorni semantici poco chiari.

Focalizziamo adesso l'attenzione solo sul termine PAROLA, sul quale si sono concentrate buona parte delle complicazioni. Nelle lingue in cui il termine PAROLA si confondeva con suono o lettera l'istruzione sarebbe potuta apparire equivoca come nelle prove di eliminazione e aggiunta di fonema. Nella prova di segmentazione della frase poteva addirittura giungere a risultati molto diversi dalla richiesta del compito. L'istruzione QUANTE PAROLE CI SONO IN QUESTA FRASE sarebbe potuta anche apparire come QUANTI SUONI O LETTERE CI SONO IN QUESTA FRASE?

Abbiamo anche valutato l'ipotesi di sostituire il termine PAROLE con PEZZI, ma non avremmo raggiunto risultati migliori considerando che PEZZI non individua una unità linguistica precisa.

Abbiamo quindi deciso che tutte le complicazioni sarebbero state superate in fase di test con gli esempi forniti dagli stessi mediatori linguistici nelle registrazioni in video e con l'aiuto del somministratore il quale bloccava passo passo la registrazione per

¹⁷ WAXE JIL è la traduzione di PAROLA in wolof moderno; in wolof antico si traduce con BATTI

accertarsi che il soggetto testato avesse compreso il compito.

Sotto in una tabella abbiamo riportato la traduzione dei termini PAROLA, LETTERA e SUONO nelle quattro lingue per le quali abbiamo chiesto l'intervento dei mediatori linguistici.

Termine	Bangla	Wolof	Mandinka	Arabo
Parola	SHOBDO	WAXE JIL (non esiste una traduzione per parola come categoria linguistica astratta, WAXE JIL letteralmente è IL PARLARE; BATTI (wolof antico))	HARAFOO (viene dall'arabo), non esiste una parola mandinka. Si usa o HARAFOO o WORD (inglese)	KALIMA
Suono	SHOBDO	BATEBI	KUMAKADO	SAWT
Lettera	OKKOR; BORNO (più tecnico)	ARAFF (arabo), LETERRE (di più recente introduzione)	HARAFOO sambalaro	HARF

Descrizione del test di consapevolezza metalinguistica

Le prove di consapevolezza metalinguistica si dividono in tre parti: prove di consapevolezza fonologica, prove di consapevolezza lessicale/semantica e prove di consapevolezza testuale (si veda APPENDICE).

La costruzione delle prove usate nella nostra ricerca ricalca il modello presentato da Kurvers, van Hallen e van Hout (2006)¹⁸. Da tale modello abbiamo deciso di non usare alcune prove seguendo tre criteri: 1) contenere la durata del test¹⁹; 2) evitare prove che in precedenti ricerche avevano dato risultati assai discutibili²⁰; 3) evitare prove con

¹⁸ Il modello di test presentato da Kurvers *et al.* ricalca in parte a sua volta i test di Luria (1976) e quelli di Scribner e Cole (1981).

¹⁹ Rispetto a questo primo punto, abbiamo scelto di eliminare prove quali la produzione di parole in rima e il riconoscimento di parole in rima.

²⁰ Rispetto a questo secondo punto, abbiamo deciso di eliminare prove quali la differenziazione tra parola e referente e il giudizio della parola. Il primo consiste nella capacità del soggetto di attribuire sempre le stesse caratteristiche a un oggetto o un animale anche quando, data una coppia di oggetti, si invertono i nomi. Questa prova negli esperimenti di Scribner e Cole aveva dato risultati inattesi:

istruzioni opache e dal risultato quasi scontato tendente all'insuccesso.

Consapevolezza fonologica: eliminazione/aggiunta di un fonema. Le due prove di processamento della parola a livello di fonema consistevano di 15 stimoli ciascuna. I primi due stimoli non erano oggetto di valutazione, venivano usati piuttosto dai mediatori per fornire due esempi per la corretta esecuzione della prova. Dunque gli stimoli valutati erano tredici. Proponiamo qui l'esempio del test redatto in lingua mandinka relativamente alla prima prova, cioè quella di eliminazione del fonema a inizio di parola: dalla parola PALATTO (trad. PIATTO) il soggetto testato avrebbe dovuto togliere il primo fonema e dire dunque il risultato della parola rimanente: il termine PALATTO sarebbe dunque diventato ALATTO. Il video mostra il mediatore linguistico nei panni del somministratore che fornisce l'esempio usando le seguenti parole: “Adesso fai attenzione alla parola PALATTO. Togli il primo suono P. Quello che rimane è ALATTO”. Con le stesse modalità forniva un secondo esempio, ripetendo le stesse parole dell'istruzione data in precedenza. La seconda parola era MANNO (trad. RISO). Il resto della prova sarebbe stata eseguita dal soggetto testato. Il somministratore, come già detto, interveniva passo passo in caso di bisogno per accertarsi che le prove venissero comprese. Di fronte a silenzi accompagnati da espressioni visibilmente esterrefatte, il somministratore presente si accertava nuovamente che il soggetto testato avesse capito la prova e dava indicazioni su come eseguirla. Se ritenuto necessario si ricominciava da capo rivedendo interamente la consegna data dal mediatore in video. Con le medesime modalità si svolgeva la prova in cui al soggetto testato veniva richiesto di aggiungere un fonema a inizio di parola. Forniamo di seguito un esempio, ancora una volta preso dal test in mandinka. Data la parola UNDA, al soggetto veniva richiesto di aggiungere il fonema B a inizio di parola. In caso di risposta corretta la parola risultante sarebbe stata BUNDA (trad. PORTA).

Se nella prima prova di eliminazione di un fonema, partendo da una parola dotata di senso si giungeva dopo la eliminazione a una parola senza senso, nella prova

per esempio molti intervistati rispondevano che era stato Dio a dare un nome alle cose e che quindi non potevano cambiare il nome di un animale con il nome di un altro animale.

Il secondo consiste nel giudicare se un enunciato è o non è una parola e spiegarne le ragioni. Questa prova è stata inizialmente usata, ma dai primi risultati del test emergevano risposte poco affidabili e incongruenti: non emergevano criteri minimamente chiari nel dare una risposta affermativa o negativa e d'altra parte le risposte sembravano non nascere da un qualsivoglia ragionamento. Inoltre il termine PAROLA, come già detto, è opaco per gli analfabeti e il non avere mai ricevuto spiegazioni alle risposte date potrebbe rinforzare tale affermazione.

successiva si partiva da una parola priva di senso per ottenere una parola dotata di referente semantico a seguito dell'aggiunta del fonema.

Riguardo alla scelta delle parole l'unico criterio richiesto al mediatore linguistico, insieme al quale si è costruita la prova in mandinka, wolof, arabo e bangla, era di evitare termini che iniziassero con sillabe complesse. Come si può vedere in appendice le parole iniziano o per vocale o per sillaba piana.

Consapevolezza lessicale/semantica: parola lunga/parola corta e segmentazione della frase in parole. Le prove di consapevolezza lessicale/semantica sono due e sono di due tipi. La prima, che traduciamo con giudizio della lunghezza della parola (*word length judgment*), è una prova che mira a valutare la sensibilità fonologica e lo sganciamento del concetto di parola dal referente. La seconda ha che fare con la consapevolezza metalessicale, cioè la capacità di riflettere sul fatto che un enunciato si compone di pezzi che hanno valore semantico.

La prova che doveva giudicare quale tra due parole fosse più lunga consiste nel presentare all'intervistato una coppia di parole riconducibili a una stessa classe semantica, per esempio ASINO/CAMMELLO e GUANTI/CAPPELLO e chiedere al soggetto di scegliere la parola più lunga.

In totale gli stimoli erano otto così ripartiti:

- 3 coppie congruenti (parola lunga e referente grande; parola corta e referente piccolo);
- 3 coppie incongruenti (parola lunga e referente piccolo; parola corta e referente grande)
- 2 coppie neutre (la parola lunga e la parola corta avevano referenti di dimensioni simili).

Presentate le due parole della coppia il soggetto sceglieva la parola che secondo il suo giudizio era più lunga. Le coppie di parole sono state scelte insieme ai mediatori e come si può vedere in appendice si tratta di coppie appartenenti a una stessa classe semantica.

Un esempio di coppia incongruente è SUSULA/WULLO (ZANZARA/CANE). Un esempio di coppia incongruente è ALMUWARO/KURTO (ARMADIO/PANTALONI). Infine un esempio di coppia neutra: GULOFO/NAFO (GUANTI/CAPPELLO).

Nella prova di segmentazione di un enunciato, al soggetto testato venivano presentate oralmente tre frasi, una per volta. Compito del soggetto era di segmentare la frase in parole, fornire al somministratore il numero di parole ed esplicitare quali parole formavano l'enunciato. Infine, motivare il perché della scelta, dunque spiegare perché il pezzo di enunciato considerato come una parola fosse tale.

Le frasi sono state perfettamente ricalcate sul test di Kurvers *et al.*, pertanto il contributo dei mediatori è stato limitato alla traduzione.

4.4.5. Uno sguardo inedito: il test metacognitivo

Il test metacognitivo ci consente di avere un strumento di monitoraggio dello sviluppo della consapevolezza di ciò che sta avvenendo a livello di interlingua. Ci consente di mettere in relazione lo sviluppo di fatto della capacità lettoscrittoria dopo 100 ore di corso con lo sviluppo cognitivo che a esso si accompagnava. In questo modo abbiamo dati per comprendere quanto lo sviluppo della capacità di lettoscrittura sia inconsapevole e quanto al contrario frutto di una riflessione metalinguistica su ciò che sta avvenendo. Per dirla in altri termini possiamo mettere in relazione competenza e conoscenza, cioè l'uso di una abilità linguistica alla conoscenza dei meccanismi che la mettono in moto.

Capire anche dopo 100 ore quanto stabili siano i risultati raggiunti. E la stabilità dei risultati è data anche dal grado di consapevolezza degli stessi. La capacità di eliminare il suono iniziale di una parola ha un valore anche se il soggetto non è pienamente consapevole dei meccanismi fonologici che regolano la composizione di una parola.

Il test metacognitivo crea un ponte tra il sapere fare e il sapere. Dà informazioni non solo sulla situazione del momento ma in particolare su un sapere fare in prospettiva. Andando nella situazione specifica indagata, il test metacognitivo ci dà informazioni non solo su ciò che uno studente in partenza analfabeta sa fare dopo 100 ore ma anche, e soprattutto, su cosa sarebbe successo nelle 100 ore successive.

La riflessione fatta sopra è replicabile in parte anche per il test in cui ai soggetti viene chiesto di dire quale tra due parole fosse più lunga. Anche qui l'intento era quello di valutare il grado di consapevolezza rispetto a una risposta data. Come per il test di consapevolezza fonologica anche qui il test metacognitivo funge da monitor, ci dice infatti quanto lo sganciamento della parola dal suo referente semantico sia consapevole; ci dice quanta maturità cognitiva ci sia nel sapere fare e quanto saper fare ci sia nella

crescita cognitiva.

Ma qui accade anche qualcosa di diverso rispetto alla prova precedente. Nel riflettere su cosa sia cambiato nella sua conoscenza della lingua, lo studente si rende conto anche dell'illusorietà di certi meccanismi cognitivi e della assoluta autonomia della lingua, non solo della lingua scritta, ma della lingua in generale. Nelle prove fonologiche (eliminazione /aggiunta di un fonema) la scoperta della possibilità di segmentazione del continuum fonico è una esperienza che ha più a che fare col tecnicismo e ci dà informazioni su una delle tante possibilità di rappresentazione della parola (si pensi a come questa possibilità di rappresentazione sia diversamente espressa dalla scrittura ideografica). La conquista che si raggiunge attraverso una prova fonologica è la consapevolezza della scrittura alfabetica ma non investe l'intero sistema lingua.

Diversamente, sembrerebbe che con il test parola corta/parola lunga la presenza della abilità lettoscrittoria vada oltre sé stessa. La nuova conoscenza che il meccanismo lettoscrittorio innesca a livello cognitivo, di ritorno investe un campo molto più ampio dell'elemento lessicale, qui è come se la lingua diventasse un organismo autonomo. Un po' come il bambino dell'esperimento di Olson che a un certo punto capirà che per scrivere TRE GATTI non avrà bisogno di tre segni scarabocchiati su un foglio, saranno piuttosto sufficienti due parole. E per scrivere NON CI SONO GATTI, stranamente, non dovrà far fluttuare una mano per aria che non lasci segni sul foglio, ma dovrà scrivere quattro parole.

Lo strumento metacognitivo è stato un punto di vista molto importante attraverso cui osservare da vicino le conquiste di una mente non ancora alfabetizzata che inizia a osservare la lingua come oggetto autonomo, che può essere osservato e su cui riflettere.

E infine arriviamo al rapporto tra test metacognitivo e sillogismo. Il Test metacognitivo è stato uno strumento prezioso per dare parole ai prolungati silenzi e spiegazioni a risposte sbrigative che apparivano prive di logica.

Il test metacognitivo avendo come obiettivo quello di scoprire andando a fondo ciò che andava oltre il contenuto di superficie di una risposta ha permesso di comprendere che le risposte non avessero nulla a che fare con la logica del testo, bensì con il contesto dell'azione comunicativa, in cui le intenzioni del testo e le aspettative dell'intervistato non si allineano.

4.5. Osservare i dati cambiando prospettiva: la lente 'ecologica' dei punti di forza e le interviste con gli informatori

Come abbiamo visto nel cap. III, la ricerca sui soggetti privi di educazione formale che lega l'alfabetizzazione alle competenze linguistiche affonda le sue radici negli a cavallo tra '70 e '80, a partire dalle indagini di Scribner e Cole in Liberia. Negli oltre quaranta anni che hanno segnato questo lungo percorso certamente tante sono state le strade battute, i fattori e le variabili considerati, gli obiettivi che hanno indirizzato la ricerca, sebbene ci sia stata una precipua tendenza alla osservazione dei deficit psicolinguistici legati all'analfabetismo.

Due gli obiettivi principali: 1) rifocalizzare i dati della ricerca a partire dai punti di forza che caratterizzano il profilo linguistico di giovani analfabeti (nel nostro caso, il **plurilinguismo**); 2) offrire nuovi spunti di riflessione sugli strumenti di indagine a partire dal punto di vista del soggetto su cui si fa ricerca (**riflessioni metacognitive**).

Il terreno comune ai due obiettivi è il tentativo di rifunzionalizzare la ricerca e il suo oggetto di indagine: da un lato, riformulare gli svantaggi riguardo alle competenze linguistiche specificando meglio *cosa e come*; dall'altro individuare vantaggi, punti di forza su cui applicare le leve della didattica, dunque scavare più in profondità nei processi psicolinguistici per capire meglio, anche qui, *cosa e come*.

Non si vuole certo qui sminuire in nessun modo l'enorme importanza che il complesso degli studi visti nel cap. III hanno avuto ed hanno nel definire le specifiche abilità linguistiche dei soggetti Leslla. Questa stessa ricerca è testimone del valore e del grande interesse che qui si attribuisce al corpus di dati e risultati sperimentali frutto delle numerose indagini condotte negli ultimi quarant'anni.

Tuttavia i punti di contatto tra la ricerca sull'acquisizione linguistica in soggetti non alfabetizzati, le ricerche di psicologia cognitiva e la pratica didattica sono deboli (cfr. Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers e Martha Young-Scholten, 2005; Elaine Tarone e Martha Bigelow, 2011). Probabilmente l'assenza di una costruzione di modelli di didattica che tengano insieme tutti i settori di indagine di cui una didattica efficace e consapevole dovrebbe tenere conto potrebbe essere attribuita a monte a strumenti diagnostici ripiegati, come dicevamo sopra, su aspetti deficitari caratterizzanti il profilo dell'analfabeta piuttosto che focalizzarsi sui punti di forza, sui fattori che possono incidere sullo sviluppo delle competenze linguistiche.

CAPITOLO V – I risultati dell’indagine sperimentale

5.1. Il campione

Il lavoro qui presentato non nasce tanto da una esigenza speculativa quanto dai bisogni educativi e didattici di un gruppo di docenti alle prese con un nuovo profilo di apprendenti. Allo stesso modo, il campione che ci accingiamo a descrivere nella complessità che lo caratterizza non risulta da una azione di reclutamento subordinata a ragioni di ricerca quanto da una situazione di fatto: tutti i soggetti partecipanti, infatti, sono i giovani studenti msna che nel periodo compreso tra l'estate e settembre 2016, frequentavano i corsi a ItaStra e hanno partecipato a una sperimentazione a fini didattici. Si tratta dei minori non accompagnati inseriti nelle classi di lingua dal livello Alfa iniziale fino al livello A1 e il progetto di ricerca era finalizzato a definire un modello didattico specificamente studiato per accompagnare soggetti privi di alfabetizzazione dal livello iniziale fino al completamento dell’A2, cioè del livello utile per ottenere il permesso di lungo soggiorno.

L'obiettivo di definizione di un modello di didattica delle lingue rivolta a soggetti a nulla e bassa scolarizzazione nasceva da una duplice esigenza: costruire all'interno di ItaStra di corsi di lingua specificamente mirati a questo profilo di apprendenti; creare un terreno di confronto e di formazione congiunta per gli insegnanti dei centri di formazione per adulti (CPIA), con cui già da qualche mese la Scuola collaborava.

Questa tesi costituisce, dunque, l’esito di quella sperimentazione e gli 85 studenti ad essa partecipanti coincidono con il campione complessivo della ricerca qui presentata.

5.1.1. Le lingue del campione.

Rinviano all’Appendice per visionare l’elenco completo dei partecipanti alla ricerca e dei loro dati sociolinguistici, presentiamo di seguito una tabella riassuntiva. I dati in essa sintetizzati sono stati desunti dalle dichiarazioni iniziali dei msna che hanno frequentato le quattro classi per “soggetti analfabeti o a bassissima scolarità” attivate nell’estate del 2016 e una classe di prima alfabetizzazione attivata nella estate del 2017 (una delle tante classi avviate con il finanziamento Fami, bando 2016, che ItaStra si è aggiudicato con un progetto enorme che prevedeva oltre 2000 ore di aula). Si tratta di 85 ragazzi a cui è stato chiesto, all’avvio del corso, di indicare la nazionalità, l'età, quali lingue parlano e gli anni di scolarizzazione nel paese di provenienza o in Italia¹.

1 La scolarizzazione in Italia, trattandosi di msna neo arrivati, era espressa unicamente come frequenza al Cpia (Centro provinciale per l'istruzione degli adulti), finalizzata al conseguimento del titolo di licenza media.

TABELLA 1 – RAGGRUPPAMENTI PER LINGUA MADRE E LINGUA 2, MONO/PLURILINGUE, ISTRUZIONE

DISTRIBUZIONE DEI SOGGETTI PER NAZIONALITÀ		DISTRIBUZIONE DEI SOGGETTI PER LINGUE 1		DISTRIBUZIONE DEI SOGGETTI PER LINGUE 2, 3, 4, n		MONO/PLURILINGUI		SCUOLA (ANNI)	
Gambia	37	Mandinka	32	Inglese	42	Monolingui	11	n.s.	35
Mali	9	Bambara	9	Francese	28	Bilingui	33	fino a 5	22
Senegal	9	Wolof, Fula, Arabo	6	Wolof	23	Trilingui	25	da 6 a 7	6
Costa D'Avorio	5	Sarakole	5	Mandinka	11	Quadrilingui	14	da 8 in su	11
Nigeria	4	Somalo	3	Arabo	6	Plurilingui	2	madr asse	7
Egitto	4	Bengali	3	Fula	5			solo Cpia	4
Guinea Conakry	4	Edo	2	Bambara	4				
Bangladesh	3	Abron, Dendi, Ballanta, Cotocoli, Coniake, Dyoula, Bini, Pular, Soninke, Tigrin, Igbo, Bini	1						
Somalia	3								
Guinea	1								
Ghana	1								
Benin	1								
Sierra Leone	1								
Eritrea	1								

Guardando la TABELLA 1 è immediata l'impressione di una forte continuità con i dati riguardanti il fenomeno migratorio che dall'Africa si muove verso l'Europa di cui si è detto nel cap. II. Innanzitutto, si riproduce la situazione di forte multilinguismo e plurilinguismo che caratterizza i flussi. Nel campione, infatti, sono rappresentate ben 21 lingue distribuite su 14 nazionalità. Uno stesso individuo può arrivare a parlare quattro o cinque lingue e sono tantissimi quelli che usano con competenze diversificate la lingua della madre e del padre, a cui si aggiungo le lingue veicolari parlate con amici e membri di altri villaggi; e infine sono tantissimi i minori che parlano lingue coloniali, prime fra tutte inglese e francese. Se 11 studenti si sono dichiarati monolingui (tre bengali, quattro egiziani, un gambiano, un eritreo, un somalo e un sudanese), 33 hanno dichiarato di parlare due lingue, 25 tre lingue, 14, quattro e 2 ben cinque. La lingua in assoluto più parlata tra i giovani migranti che frequentano la Scuola è il mandinka (43 studenti), come somma di mandinka L1 e L2; la seconda lingua più diffusa è l'inglese esclusivamente come L2 (42).

Inoltre, il numero di analfabeti presenti a ItaStra raggiunge una incidenza complessiva del 30%, la stessa percentuale che caratterizza, come si diceva, l'insieme dei giovani migranti che approdano in Italia.

5.1.2. Distribuzione del campione per tipi di test

Come si può vedere nella tabella 1 gli 85 partecipanti alla ricerca non sono stati sottoposti a tutti i test. La distribuzione per tipi di test è stata dettata da motivi di ordini pratico e da esigenze dettate dalla natura del test.

Le prove riguardanti la memoria di lavoro fonologica sono state sostenute inizialmente da 70 studenti, il totale cioè dei partecipanti al progetto di definizione del modello di didattica sopra descritto. Ai 70 studenti abbiamo deciso in fase di tabulazione di aggiungerne altri 15 selezionati all'interno di una classe di prima alfabetizzazione in corso nell'estate 2017 per ampliare il numero dei soggetti plurilingue non alfabetizzati. Nel livello A1 infatti l'effetto ipotizzato del plurilinguismo sulla memoria fonologica poteva essere alterato dalla presenza dell'alfabetizzazione. Inoltre la natura controversa della correlazione tra memoria fonologica e alfabetizzazione e i pochi studi dedicati a tale filone di indagine (come visto nel capitolo III) ci ha spinto ad ampliare il più possibile il numero di partecipanti.

L'allargamento del campione in una fase successiva (estate 2017) ad altri 15 soggetti è stato reso semplice dalla ridotta durata del test (circa 20').

Le prove di consapevolezza metalinguistica sono state somministrate solo ai 70 studenti della prima fase (estate 2016). Non si è reso necessario l'allargamento agli altri 15 soggetti in quanto dai primi dati emersi la tendenza era analoga a quella degli studi

precedenti: gli analfabeti infatti non erano in grado di svolgere le prove di consapevolezza metalinguistica. Al contrario tali prove sono state fluidamente realizzate dagli studenti del livello A1.

I test di memoria fonologica e di consapevolezza metalinguistica sono stati ripetuti dopo 100 ore sulla quasi totalità degli studenti di una delle de classi di alfabetizzazione iniziale e a 3 studenti della seconda classe di livello Alfa (ottobre 2016).

Il test metacognitivo è stato effettuato su 9 studenti di una classe di alfabetizzazione iniziale.

TABELLA 2 – DISTRIBUZIONE DEL CAMPIONE PER TIPI DI TEST

TEST	LIVELLI	NUMERO PARTECIPANTI
Memoria fonologica	Alfa ; Alfa 1; A1	85
Consapevolezza metalinguistica	Alfa; Alfa 1; A1	70
Test 0-100 ore (memoria fonologica e consapevolezza metalinguistica)	Alfa	9
Riflessione metacognitiva	Alfa	9

5.2. Analisi degli strumenti

Analizzeremo i dati dei diversi test descrivendo per prima cosa le singole risposte date da ogni soggetto all'interno dei 3 diversi gruppi Alfa, Alfa1 e A1; inoltre a questo aggiungeremo un sottogruppo formato dai frequentanti Alfa testati dopo le prime 100 ore.

Nelle tabelle abbiamo indicato nome, presenza o meno di scolarizzazione nel paese di origine (o scuole coraniche, Madrasse), frequenza di corsi di alfabetizzazione in Italia (al Cpia o in altre strutture private come associazioni), la quantità di lingue parlate e il loro nome (la prima è sempre quella madre).

Il livello di scolarizzazione raggiunto nei paesi di partenza è semplicemente indicato ma non abbiamo ritenuto di farlo divenire una delle variabili attraverso cui analizzare i dati per l'estrema diversificazione delle esperienze scolastiche (tempi, modalità, frequenza) di cui i ragazzi sono portatori e che non sono racchiudibili nel semplice indicatore “anni di scolarizzazione”.

La organizzazione dei dati in PLURILINGUI vs MONOLINGUI ci sembra invece che sia di grande importanza per quanto detto nel CAPITOLI II e IV e si basa sui seguenti criteri: sono stati considerati monolingui “i soggetti in grado di parlare un'unica lingua o coloro i quali oltre alla lingua madre avessero sviluppato un repertorio minimo di espressioni

di sopravvivenza apprese per contatto o durante il viaggio che li ha condotti in Italia”; plurilingui invece “i soggetti in grado di parlare con un certo livello di competenza almeno un'altra lingua appresa da bambini”.

Dopo avere analizzato ciascuno dei due test separatamente li metteremo a confronto e trarremo alcune provvisorie conclusioni.

5.2.1. Livello Alfa

Livello Alfa: analisi del campione. Per prima cosa analizzeremo i risultati ottenuti nel test del *non word repetition task* dagli studenti delle tre classi Alfa. Si tratta del livello più numeroso e per certi versi più interessante in quanto oltre a presentare una situazione generale di analfabetismo assoluto (o quasi) sono tutti (tranne pochissimi casi) neo arrivati.

Innanzitutto presentiamo i dati relativa alla nazionalità. Analogamente a quanto descritto nel paragrafo iniziale che presenta l'intero campione, il gruppo più numeroso proviene dal Gambia (12 soggetti); segue il Mali (5 soggetti) e poi altri Paesi dell'Africa subsahariana (Senegal, Costa, D'Avorio, Nigeria) e del Maghreb (Egitto). Infine singoli membri provenienti da Eritrea, Ghana, Guinea Conakry e Somalia. Un unico membro del Bangladesh.

La distribuzione dell'età è piuttosto omogenea e varia dai 15 ai 17 anni, a eccezione di un solo ragazzo di 22 anni. L'età più diffusa è 17 anni per 16 soggetti; seguono 11 soggetti di 16 anni e 3 di 15 anni.

Guardiamo adesso ai dati relativi al periodo di permanenza in Italia al momento del test (tale momento è più o meno coinciso con l'inizio dei corsi, almeno per le classi di livello Alfa). La maggioranza degli studenti Alfa era neoarrivata, cioè al momento del test erano arrivati da 1 o 2 mesi (16 studenti). Un altro gruppo consistente era arrivato in Italia da 3 a 5 mesi (8 studenti); 6 mesi (4 studenti). Solo 3 studenti erano arrivati da oltre 10 mesi, ma senza mai superare i 12 mesi. Sebbene in altri casi relativi a differenti modalità di abitazione della città e per livelli di scolarizzazione elevati un periodo di permanenza di oltre 4 mesi può essere un periodo sufficiente per il raggiungimento di livelli di competenza della lingua elevati, in presenza dei minori non accompagnati la quantità di tempo di permanenza in un luogo non si accompagna a uno sviluppo della lingua. Questo accade, come abbiamo visto nei capitoli 1 e 2, per una situazione di quasi isolamento in cui vivono i minori, aggravata dall'assenza di abilità lettoscrittoria, che non consente il contatto con la lingua in assenza di un contatto con situazioni di vita reali.

La lingua madre più diffusa è il mandinka (11 soggetti); seguono il bambara (5

soggetti), il sarakole (3 soggetti) e l'arabo (2 soggetti). La lingua coloniale più diffusa è l'inglese parlato da 12 soggetti; mentre il francese da 6. L'arabo è parlata come seconda lingua da 4 soggetti, probabilmente a seguito di una lunga permanenza in Libia; moltissimi hanno avuto una qualche esposizione a essa nelle scuole coraniche attraverso la memorizzazione del testo sacro. Tra i dialetti africani quelli più diffusi come seconda lingua sono il wolof (3 soggetti) e il mandinka (3).

Riguardo alla quantità di lingue parlate, a essere monolingui sono 11 soggetti; a parlare almeno un'altra lingua oltre alla lingua madre sono in 20, tra questi 3 parlano 4 lingue, 7 parlano 3 lingue e 10 sono bilingui.

Nonostante la stragrande maggioranza del campione considerato è caratterizzato dalla presenza di soggetti totalmente privi di scolarizzazione (24 soggetti), alcuni di loro hanno dichiarato di essere andati a scuola nel loro Paese per pochi anni, al massimo tre (5 soggetti); uno solo ha dichiarato esplicitamente di avere frequentato una madrasa, anche se molti altri hanno dichiarato di avere frequentato una scuola coranica in un secondo momento al di fuori della compilazione dei questionari d'ingresso; e un altro soggetto singolo ha frequentato per pochi mesi il Cpia. Tuttavia trattandosi di dati incerti, per via della approssimazione con cui i soggetti hanno riportato l'effettivo periodo di frequenza, non li prenderemo in considerazione.

Qua sotto sono riassunti i dati sintetici di tutti i 31 ragazzi delle classi Alfa. I dati sono stati ordinati secondo il criterio della nazionalità, a partire dal Paese più rappresentato.

TABELLA 3 - DATI SINTETICI DEL PROFILO DEGLI STUDENTI DI LIVELLO ALFA

	NOME	NAZIONE	ETÀ	L1	L2, L3, ...Ln	SCOLARITÀ	IN ITALIA DA
1.	Yaya D.	Gambia	17	Mandinka		N.S.	6 mesi
2.	Abdullah J.	Gambia	16	Mandinka		2 anni	4 mesi
3.	Kebba D.	Gambia	16	Mandinka		N.S.	2 mesi
4.	Ansumana S.	Gambia	17	Mandinka		N.S.	1 mese
5.	Musa D.	Gambia	16	Mandinka		N.S.	2 mesi
6.	Chorno M.	Gambia	17	Mandinka	Wolof, Inlgese	1 anno	2 mesi
7.	Ibrahima K.	Gambia	17	Mandinka	Inglese	N.S.	2 mesi
8.	Mariama D.	Gambia	15	Mandinka	Wolof, Inglese	2 mesi Cpia	12 mesi
9.	Mohammed S	Gambia	17	Mandinka	Wolof, Inglese	N.S.	3 mesi

10.	Kinda D.	Gambia	16	Sarakole	Mandinka, Arabo, Inglese	N.S.	2 mesi
11.	Kolley C. A.	Gambia	17	Sarakole	Mandinka, Inglese	N.S.	12 mesi
12.	Kolley K.	Gambia	16	Soninke	Mandinka	N.S.	2 mesi
13.	Sufjen C.	Guinea	17	Mandinka	Fula, Arabo, Inglese	7aa madrassa	5 mesi
14.	Ibrahima N.	Mali	17	Sarakole	Bambara, Francese	N.S.	2 mesi
15.	Vieux D.	Mali	16	Bambara	Francese	N.S.	2 mesi
16.	Abou S.	Mali	16	Bambara	Inglese	N.S.	3 mesi
17.	Tiefa T.	Mali	16	Bambara	Francese	N.S.	1 mese
18.	Abrahamana S.	Mali	16	Bambara	Arabo, Francese	3 anni	5 mesi
19.	Ebris T.	Egitto	15	Arabo		N.S.	1 mese
20.	Ibrahim J.	Egitto	16	Arabo		N.S.	5 mesi
21.	Dame E.	Senegal	17	Wolof		N.S.	2 mesi
22.	Ibrahim E.	Senegal	17	Mandinka		N.S.	1 mese
23.	Laman C.	Costa D'Avorio	16	Senufo	Bambara, Dyoula, Francese	N.S.	6 mesi
24.	Moussa D.	Costa D'Avorio	17	Bambara	Francese	N.S.	6 mesi
25.	Blessing O.	Nigeria	22	Edo	Inglese	N.S.	6 mesi
26.	Faith F.	Nigeria	17	Bini	Inglese	N.S.	4 mesi
27.	Najat M.	Eritrea	15	Tigrin		N.S.	10 mesi
28.	Hadi W.	Ghana	17	Cotocoli	Inglese	2 anni	5 mesi
29.	Rasel S.	Bangladesh	17	Bengali		2 anni	1,5 mesi
30.	Tidione B.	Guinea Conakry	17	Pular	Francese	N.S.	2 mesi
31.	Rouda M.	Somalia	17	Somalo	Arabo, Inglese	N.S.	1 mese

Risultati del *nonword repetition task*. Prima di indagare i risultati raggiunti da ogni singolo apprendente ci sembra importante ragionare sul test nel suo complesso.

La TABELLA 4 mostra i risultati ottenuti da ciascun soggetto analfabeta per ciascuno degli *item* che compongono il test. In orizzontale possiamo leggere i valori, cioè la distribuzione di risposte positive, negative e parzialmente positive per ciascuna non-parola (per i criteri utilizzati per l'assegnazione del punteggio si veda il documento in APPENDICE). Gli *item* sono stati ordinati secondo la sequenza seguita durante la somministrazione, si procede da pseudo-parole bisillabi a pseudo-parole quadrisillabi. Il numero complessivo dei membri del gruppo di livello Alfa era, come si è detto, 31. Solo un *item* (MANCIATA) ha fatto registrare una totalità di risposte corrette e in più casi il valore è stato sfiorato.

Uno sguardo rapido ai risultati riportati nella TABELLA 4 mette in evidenza come i due primi gruppi (bisillabi e trisillabi) facciano registrare non solo risultati più alti ma anche fortemente omogenei. Il secondo gruppo (trisillabi) è quello in cui i risultati sono maggiormente uniformi.

Nell'ultimo gruppo invece (quadrisillabi) non solo si abbassa complessivamente il numero di risposte corrette ma anche si diversifica il risultato fra *item* e *item*.

TABELLA 4 – Nonword repetition task. Distribuzione dei valori per singolo *item*

Non-parole	N° ripetizioni corrette (su 31)
CESPO	28
STROTI	27,5
STESPO	28
ZENTI	30,5
GIARRI	28,5
GIUNCO	30
CACCIO	30
ZUZZO	25,5
SCEMICO	30
MISCICO	29,5
MASCIOTTO	28,5
GENIMI	27,5
MECETE	29
BRECCIANO	29
TANZANA	30,5
MANCIATA	31

VIGENO	28,5
COZIVO	30,5
CERCINO	30,5
MICETE	29
PITRANCOLO	26
SESTIMITO	27
TRESPICANTRO	23,5
VIGEVAZIO	25
STRETTOMICA	25,5
GUSCINTODO	25
INTOGUTO	29
MEFISTICO	25
STOCINECO	20,5
COSTRANTICI	22,5

Nella tabella che segue forniremo la media, i punteggi massimi e minimi, il *range* e la deviazione standard per ciascuno dei gruppi di non-parole sopra menzionati.

TABELLA 5 - LIVELLO ALFA. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI ALL'INTERNO DEI TRE GRUPPI DI NON-PAROLE

	Punteggio min.	Punteggio max.	Media	Range	Deviazione standard	Coefficiente di variazione
GRUPPO 1 (BISILLABI)	25,5	30,5	28,5	5	1,6	5,70%
GRUPPO 2 (TRISILLABI)	27,5	31	29,5	3,5	1,05	3,50%
GRUPPO 3 (QUADRISILLABI)	20,5	29	24,9	8,5	2,3	9,40%

Come possiamo vedere dalla tabella, il GRUPPO 1 e il GRUPPO 2 hanno rispettivamente medie molto alte (28,5 e 29,5), conseguenza di valori, come abbiamo già visto, tendenzialmente omogenei e abbastanza alti. Nel primo gruppo la non-parola che ottiene il valore più basso è ZUZZO; segue STROTI con 27,5. Nel secondo gruppo la non-parola con il valore più basso è GENIMI. Della non-parola con il risultato più alto abbiamo già detto. Nel GRUPPO 3, il gruppo rappresentato dalle non-parole più lunghe (quadrisillabi) i risultati sono meno uniformi e la media è più bassa (24,9), in conseguenza delle difficoltà incontrate nella ripetizione di alcune non-parole. Tra le

parole quelle risultate più difficili sono: STOCINECO (20,5), COSTRANTICI (22,5) e VIGEVAZIO (23,5).

Questo dato ci consente di ritenere che il test nel suo complesso sia stato bene costruito e che il criterio della lunghezza della parola sia stato utile per enucleare diverse probabilità di successo nella ripetizione dell'*item* anche senza considerare la reale sequenza fonica.

Passiamo adesso ad analizzare i risultati ottenuti dai singoli soggetti nella prova del *nonword repetition task*. La sequenza di presentazione dei soggetti testati segue un criterio di ordinamento crescente che va dal soggetto con il punteggio più basso al soggetto con il punteggio più alto.

Questa prima analisi soggetto per soggetto ci consente di individuare la presenza di soggetti che presentano valori troppo bassi ad esempio per problemi di attenzione, scarsa motivazione o veri e propri problemi fisici o all'opposto valori troppo alti che indicherebbero, forse, una errata collocazione nel gruppo.

Ricordiamo che tale osservazione potrebbe risultare particolarmente interessante in quanto il campione considerato, lo ricordiamo, oltre alla variabile livello di alfabetizzazione è fortemente omogeneo rispetto all'età (che oscilla fra 15 e 18 anni, con un unico caso di 22 anni) e alla quantità di input italiano a cui è stato esposto (vedi sopra). Il livello di interlingua per tutti è prebasico e si limita a un inventario di pochissime parole. Ciò considerato, anche le ricadute positive sulla esecuzione della prova potenzialmente offerte dal repertorio di sequenze fonotattiche e '*chunks*' di derivazione italoфона possono essere considerate irrilevanti.

Vediamo nella tabella sotto i risultati ottenuti dagli studenti del livello Alfa per ciascuna parola. Come si può vedere il punteggio varia da 21 a 30; quest'ultimo è il punteggio massimo che è possibile ottenere nel *nonword repetition task*. Il punteggio massimo è stato realizzato da due soggetti, mentre il punteggio più basso è stato ottenuto solo in un caso. La maggiore concentrazione di risultati va da 28 a 30, in questo intervallo si concentrano 14 soggetti, circa la metà del campione di livello Alfa composto, lo ripetiamo, da 31 soggetti. Ai lati estremi appare una situazione diversificata riguardo al *range* di variazione. I risultati dei primi 10 soggetti variano da 21 a 26 con un *range* di 5; gli ultimi 10 invece variano da 28,5 a 30, con un *range* di soli 1,5.

Nella tabella sono colorati di grigio chiaro tutti i soggetti tendenzialmente monolingui e di grigio scuro quelli plurilingui. Come possiamo chiaramente vedere i monolingui in linea di massima si concentrano tutti nella prima parte della tabella là dove abbiamo collocato i ragazzi con i punteggi più bassi. 3 casi di plurilingue rientrano nel primo gruppo: sono Chorno M., Ibrahima N. e Laman C.. Del primo gruppo fanno parte i soggetti che conoscono e parlano esclusivamente la lingua madre e quelli che

oltre alla lingua madre conoscono qualche risicata espressione di una lingua coloniale o di un'altra lingua. Quando la seconda lingua (coloniale e non) è stata appresa da bambini i soggetti sono considerati bilingui 'veri'.

TABELLA 6. LIVELLO ALFA – RISULTATI PER SINGOLO SOGGETTO

	Yaya D. N.S. Monolingue Mandinka	Ebris T. NS Monolingue Arabo	Ibrahim J. N.S. Monolingue Arabo	Najat M. N.S. Monolingue Tigrin	Musa D. N.S. Monolingue Mandinka	Dame E. N.S. Monolingue Wolof	Ibrahim E. N.S. Monolingue Mandinka	Rasel S. 2 aa scuola Monolingue Bangla	Ansumana S. N.S. Monolingue Mandinka	Abdullah J. 2 aa scuola Monolingue Mandinka	Kebba D. N.S. Monolingue Mandinka
CESPO	0,5	0	1	1	0,5	1	1	0	1	1	1
STROTI	0,5	0,5	1	1	0	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1
ZENTI	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1
GIARRI	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CACCIO	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1
ZUZZO	1	0,5	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5
SCEMICO	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MASCIOTTO	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1
GENIMI	0,5	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1
MECETE	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1
BRECCIANO	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
PANZANA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5
COZIVO	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5
MICETE	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5
PITRANCOLO	1	1	0,5	0	1	1	1	1	1	0	1
SESTIMITO	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1
TRESPICANTRO	0,5	0,5	0	0	1	1	1	1	1	0,5	1
VIGEVAZIO	0	1	0,5	1	1	0	1	0	1	0	1
STRETTOMICA	0,5	0,5	0	0	1	1	1	0,5	0	1	1
GUSCINTODO	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0	1	1	1	0,5
INTOGUTO	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MEFISTICO	0,5	0,5	1	1	0	1	1	1	0	0,5	0
STOCINECO	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0	1	1	1
COSTRANTICI	0,5	0,5	0	0	0	1	0,5	1	1	1	0,5
TOTALE	21	21,5	22,5	23	24	24,5	25,5	25,5	26	26	26

	Ibrahima N. N.S. 3 lingue Sarakole Bambara Francese	Laman C. N.S. 4 lingue Senufo Bambara Dyoola Francese	Chorno M. 1 anno scuola 3 lingue Mandinka Wolof Inlgese	Blessing O. 3 aa scuola Biingue Mandinka Inglese	Ibrahima K. N. S. Bilingue Mandinka Inglese	Vieux D. N. S. Bilingue Bambara Francese	Faith F. N.S. Bilingue Bini Inglese	Abou S. N.S. Bilingue Bambara Inglese	Tiefa T. N. S. Bilingue Bambara Francese	Kolley K. 8 MESI CPIA Bilingue Soninke Mandinka
CESPO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STROTI	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	0,5	1	1	1	0	1	1	1	1
ZENTI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GIARRI	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1
CACCIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
MASCIOTTO	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1
GENIMI	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1
MECETE	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
BRECCIANO	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
PANZANA	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MICETE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
SESTIMITO	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TRESPICANTR	0	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5
VIGEVAZIO	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1
STRETTOMIC	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1
GUSCINTOD	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
INTOGUTO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MEFISTICO	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1
STOCINECO	1	1	0	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1
COSTRANTICI	0,5	1	1	1	0	0,5	1	0	1	1
	26	26	26,5	27,5	27,5	27,5	28	28	28,5	28,5

	Hadi W. 2 aa scuola Bilingue Cotocoli Inglese	Mohammed S. N.S 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Moussa D. N. S. Bilingue Bambara Francese	Tidione B. N.S. Bilingue Pular Francese	Rouda M. N.S. 3 lingue Somalo Arabo Inglese	Abraahama na S. 3 aa scuola 3 lingue Bambara Arabo Francese	Mariama D. 2 mesi Cpia 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Kolley K. A. N.S. 3 lingue Sarakole Mandinka Inglese	Suffen C. 7 aa madrasse 4 lingue Mandinka Fula Arabo Inglese	Kinda D. N.S 4 lingue Sarakole Mandinka Arabo Inglese
CESPO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
STROTI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
STESPO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ZENTI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
GIARRI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
GIUNCO	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	
CACCIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ZUZZO	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
MISCICO	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	
MASCIOTTO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
GENIMI	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	
MECETE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
BRECCIANO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
PANZANA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
VIGENO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
CERCINO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
MICETE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
PITRANCOLO	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	
SESTIMITO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
TRESPICANTRO	0,5	1	0	1	1	1	1	1	1	
VIGEVAZIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
STRETTOMICA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
GUSCINTODO	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	
INTOGUTO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
MEFISTICO	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	
STOCINECO	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	
COSTRANTICI	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	
	28,5	28,5	29	29	29	29	29,5	29,5	30	30

MONOLINGUI VS PLURILINGUI. In entrambi i gruppi, monolingui e plurilingui, si rilevano risultati abbastanza compatti, salvo che per pochi casi eccezionali che andrebbero ulteriormente indagati. Ci riferiamo nello specifico ai soggetti che hanno riportato un risultato pari a 26/26,5. Tre soggetti monolingui e tre plurilingui.

Tra i monolingui la lingua più diffusa è il mandinka, parlata da sei soggetti, segue l'arabo, parlata da due egiziani, poi il tigrin, il wolof e il bengali, ciascuna parlata da un unico rappresentante.

Otto degli individui del primo gruppo vengono dall'Africa subsahariana. Ci sono anche due arabi e un ragazzo del Bangladesh. Quasi tutti non sono scolarizzati, salvo due casi in cui si registrano due anni di scolarizzazione.

Nella tabella che segue analizzeremo la distribuzione dei punteggi tra i due gruppi, usando gli stessi valori già presi in considerazione nella tabella di esplorazione degli *item*: punteggio minimo e massimo, media, *range*, deviazione standard e coefficiente di variazione.

TABELLA 7 - Distribuzione dei punteggi all'interno dei due gruppi monolingue e plurilingue

	Punteggio min.	Punteggio max.	Media	Range	Deviazione standard	Coefficiente di variazione
GRUPPO MONOLINGUE	21	26	24,1	5,5	1,8	7,4%
GRUPPO PLURILINGUE	25,5	30	27,8	5	1,1	3,9%

Come possiamo vedere dalle due misure della deviazione interna ai gruppi (D.S. e C.V.) entrambi i gruppi risultano compatti, all'interno di ciascun gruppo vi è una considerevole uniformità.

Prenderemo adesso in analisi un sotto-campione dei soggetti di livello Alfa che selezioniamo in base alla lingua madre. Come abbiamo già sottolineato nel capitolo precedente (par 4.4.3) i risultati del *nonword repetition task* possono essere influenzati dalla lingua dei soggetti testati, trattandosi di un test linguaspecifico, in cui il processamento fonologico, le sequenze fonotattiche sedimentate nella memoria a lungo termine possono favorire il successo o l'insuccesso in tale prova.

L'analisi dei risultati del sotto-campione ci diranno quanto la lingua selezionata influenzi i risultati, ma anche quanto i risultati ricavati dall'intero campione siano significativi sia in assoluto che riguardo alla relazione tra monolingui e plurilingui. Sceglieremo la lingua in base a un criterio di quantità. In tal caso il mandinka risulta essere la lingua più parlata sia tra i monolingui (54,5%) che tra i plurilingui (30%).

TABELLA 8 - DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI DEI SOGGETTI DI LINGUA MANDINKA ALL'INTERNO DEI DUE GRUPPI DI MONOLINGUI E PLURILINGUI

	Punteggio min.	Punteggio max.	Media	Range	Deviazione standard	Coefficiente di variazione
GRUPPO MONOLINGUE MANDINKA (N.6)	21	26	24,7	5	1,9	8,05%
GRUPPO PLURILINGUE LINGUA MADRE MANDINKA (N.5)	25,5	30	28,08	4,5	1,6	5,78%

Come possiamo vedere dalla TABELLA 8 i risultati sono analoghi a quelli raggiunti dall'intero campione di livello Alfa. Ovviamente questi dati si riferiscono a un numero molto piccolo di soggetti, quindi devono essere presi con molta cautela. Essi potrebbero suggerirci: 1) che la lingua mandinka non sia particolarmente influente nel determinare il risultato rispetto al compito di ripetizione di non-parole somiglianti alle parole italiane e 2) che i risultati complessivi e gli indici considerati siano affidabili se rapportati ai parlanti mandinka L1.

Procediamo adesso con il confronto fra questi ultimi dati e quelli dell'intero campione (TABELLA 9).

TABELLA 9 – CONFRONTO DEI RISULTATI DEL SOTTOCAMPIONE MANDINKA CON QUELLI DEL CAMPIONE COMPLESSIVO

ALFA CAMPIONE COMPLESSIVO	Media valori assoluti	Media % risposte corrette	Differenza % risposte corrette	ALFA CAMPIONE LINGUA MANDINKA	Media valori assoluti	Media % risposte corrette	Differenza % risposte corrette
MONOLINGUI	24,1	82,3%		MONOLINGUI	24,7	82,3%	
PLURILINGUI	27,8	92,6%	+12,3%	PLURILINGUI	28,08	93,6%	+13,6%

Come possiamo notare dunque tra monolingui e plurilingui i risultati migliorano di 12,3 punti percentuali se guardiamo al campione complessivo e del 13,6% con riferimento al sub-campione rappresentato dai parlanti mandinka L1. La tendenza pare stabile presa in considerazione, alla luce anche del fatto che essa rimane stabile anche quando viene preso in considerazione il sub-campione dei parlanti mandinka L1.

5.2.2. Livello Alfa 1

Analisi del campione. Prima di passare alla descrizione dei risultati del *nonword repetition task*, analizzeremo il campione del livello Alfa 1. Diversamente dal campione Alfa, i soggetti del livello Alfa 1 coincidono con un'unica classe. In tale livello, anch'esso come il precedente individuato da un test di posizionamento iniziale, gli studenti avevano già avviato un processo di alfabetizzazione, che in diversi casi non si limitava alla capacità di lettura di singole parole ma anche alla capacità di decifrare e codificare i legami semantici di più parole all'interno di una frase molto semplice.

La classe Alfa 1 è la meno numerosa e probabilmente anche la più difficile al fine della interpretazione dei dati che abbiamo ottenuto, perché si tratta di un livello mediano, posto tra ciò che *non si è più* (non più analfabeta) e ciò che *non si è ancora* (non ancora pienamente alfabetizzati). Tuttavia costituirà un importante punto di riferimento perché ci mostra come i risultati cambiano con l'avanzare del processo di alfabetizzazione, da un lato, dall'altro, potremo mettere a confronto i risultati di tale livello con quelli del livello Alfa 0 dopo 100 ore di corso.

Prima di passare all'analisi dei risultati, descriveremo di seguito il campione usando gli stessi indicatori del paragrafo precedente: Paese di provenienza, età, scolarizzazione, lingue conosciute, periodo di permanenza in Italia. Ordineremo i soggetti scegliendo, come sopra, il criterio del raggruppamento per nazionalità, a partire dal Paese più rappresentato.

Il Paese più rappresentato è il Senegal con 5 soggetti. Segue il Gambia con 3 soggetti. Quindi un soggetto per ciascuno dei seguenti Paesi: Benin, Nigeria, Somalia, Costa D'Avorio, Guinea Conakry. L'intero campione è composto da africani provenienti dai Paesi a sud del Sahara.

Come per il livello Alfa, la distribuzione dell'età è omogenea e varia dai 15 ai 17 anni, con un unico caso di un ragazzo di 19 anni.

Riguardo al periodo di permanenza in Italia al momento del test, 9 ragazzi su 13 erano giunti in Italia in un periodo compreso tra 1 e 3 mesi. Abbiamo poi 2 soggetti arrivati da 6 mesi, 1 da 8 mesi e, infine, si registra un caso eccezionale (sia in rapporto al subcampione qui presentato che al campione complessivo) di un ragazzo giunto da circa 18 mesi.

Se confrontati con il livello Alfa, per gli studenti della classe Alfa 1 si registra un più alto livello di scolarizzazione ottenuto in tanti casi nel Paese d'origine. Gli anni di scolarizzazione variano da 2 a 8. Nei casi in cui la scolarizzazione è pari o supera i 6 anni, l'attribuzione a un livello Alfa 1 potrebbe apparire discutibile, a causa del fatto

che il completamento del primo ciclo di scuola dovrebbe essere sufficiente per il raggiungimento di una piena alfabetizzazione. Possiamo spiegare tali anomalie riconducendole a una imprecisa dichiarazione da parte degli studenti, a un errore da parte di chi ha somministrato il test di livello o ancora ad aspetti relativi alle modalità di scolarizzazione (un modello di alfabetizzazione poco efficace; una frequenza non sistematica delle lezioni da parte degli studenti, etc.).

Cinque soggetti non hanno ricevuto una scolarizzazione nel Paese di origine ma hanno frequentato un breve percorso di alfabetizzazione in Italia presso il Cpia o in centri di formazione privati. Nell'unico caso in cui non si registra né una scolarizzazione nel Paese di origine né la frequenza di un corso di alfabetizzazione in Italia, è possibile immaginare che ci siano stati episodici percorsi autoorganizzati all'interno dei centri di accoglienza. Infine si registra un solo caso di un ragazzo che ha frequentato per 4 anni una scuola coranica: qui ha imparato a leggere, in modo presumibilmente piuttosto meccanico, brevi passi del corano.

La situazione relativa alle lingue madri risulta nella classe Alfa 1 più diversificata rispetto al livello precedente. Le lingue madri più diffuse sono il Mandinka (3 soggetti) e il Wolof (3). Queste stesse lingue sono anche le più diffuse come lingue seconde. Riguardo alle lingue coloniali il francese risulta la lingua più parlata. In ultimo, la distribuzione tra monolingui e plurilingui fa registrare la presenza di 4 monolingui e 9 plurilingui.

Di seguito il quadro analitico dei 13 ragazzi della classe Alfa 1. I dati sono stati ordinati secondo il criterio della nazionalità, a partire dal Paese più rappresentato.

TABELLA 10 - DATI SINTETICI DEL PROFILO LINGUISTICO DEL LIVELLO ALFA 1

	NOME	NAZIONE	ETÀ	L1	L2, L3, ...Ln	SCOLARITÀ	IN ITALIA DA
1	Moutarou B.	Senegal	19	Fula	Wolof	Corso Alfa in un centro privato	18 mesi
2	Mala F.	Senegal	17	Mandinka	Wolof, Francese	N.S.	3 mesi
3	Alassane T.	Senegal	16	Wolof	Fula, Francese	2 a.s.	3 mesi
4	Balde S.	Senegal	17	Pular	Francese	6 a.s.	1 mese
5	Mor D.	Senegal	16	Wolof	Francese	4 anni madrassa	2 mesi
6	Kebba C.	Gambia	16	Mandinka	Wolof, Inglese	4 mesi Cpia	6 mesi

7	Mamat J.	Gambia	17	Wolof	Mandinka, Inglese	5 a.s.	2 mesi
8	Sainey C.	Gambia	15	Mandinka	Wolof, Inglese	8 a.s.	3 mesi
9	Fadou F.	Benin	15	Dendi	Wolof, Francese	6 a.s.	3 mesi
10	Blessing F.	Nigeria	17	Edo		4 mesi Cpia	8 mesi
11	Abdi A. M.	Somalia	16	Somalo		2 a.s.	2 mesi
12	Fasseli K.	Costa D'Avorio	16	Dyoula		2 mesi Cpia	2 mesi
13	Issiaka K.	Guinea, Conacry	17	Coniake		Corso Alfa in un centro privato	6 mesi

Risultati del *nonword repetition task*. Ripetiamo anche per il livello Alfa 1 un ragionamento sul test nel suo complesso prima di indagare i risultati raggiunti da ogni singolo apprendente.

La tabella che segue mostra i risultati ottenuti da ciascun soggetto per ciascuno degli item che compongono il test. Diversamente dalla tabella analoga del livello precedente, qui il valore massimo che si potrà rilevare sarà 13, corrispondente al numero complessivo degli studenti del livello Alfa 1 presi in considerazione. Si rinvia ancora una volta al documento in APPENDICE per i criteri utilizzati per l'assegnazione del punteggio.

Nel complesso la situazione del livello Alfa 1 appare molto diversa da quella del livello Alfa. Il numero di *item* in cui si ottiene l'unanimità di risposte corrette sale da 1 a 8; le non-parole in cui tutti i partecipanti ottengono un punto pieno sono: GIARRI, CACCIO, SCEMICO, TANZANA, MANCIATA, COZIVO, MICETE, MEFISTICO. Tale risultato viene sfiorato in altre 8 pseudo-parole. Il risultato minimo si ottiene con la parola STOCINECO (8,5); segue GUSCINTODO con un valore di 8,5. In tutti gli altri casi i risultati sono pressoché uniformi.

TABELLA 11 – Distribuzione dei valori per singolo item

Non-parole	N° ripetizioni corrette (su 31)
CESPO	12,5
STROTI	11,5
STESPO	11
ZENTI	12
GIARRI	13

GIUNCO	12
CACCIO	13
ZUZZO	12,5
SCEMICO	13
MISCICO	11,5
MASCIOTTO	12,5
GENIMI	9,5
MECETE	10
BRECCIANO	12
TANZANA	13
MANCIATA	13
VIGENO	12,5
COZIVO	13
CERCINO	12
MICETE	13
PITRANCOLO	8,5
SESTIMITO	11,5
TRESPICANTRO	11,5
VIGEVAZIO	11,5
STRETTOMICA	9,5
GUSCINTODO	9,5
INTOGUTO	12,5
MEFISTICO	13
STOCINECO	7,5
COSTRANTICI	10,5

Come possiamo vedere osservando i valori nella tabella sopra, nei primi due gruppi i risultati sono più alti e uniformi; più diversificati e mediamente più basso appare il numero di risposte corrette nel terzo gruppo.

Passiamo a una analisi più dettagliata. Nella tabella che segue forniremo la media, i punteggi massimi e minimi, il *range* e la deviazione standard per ciascuno dei gruppi di non-parole sopra menzionati.

TABELLA 12 - LIVELLO ALFA 1. Distribuzione dei punteggi all'interno dei tre gruppi di non-parole

	Punteggio min.	Punteggio max.	Media	Range	Deviazione standard	Coefficiente di variazione
GRUPPO 1	11,5	13	12,18	2,5	0,7	5,70%
GRUPPO 2	10	13	12,11	3	1,2	9,90%
GRUPPO 3	7,5	13	10,55	5,5	1,77	16,78%

Notiamo inoltre che il GRUPPO 1 (parole bisillabe) e il GRUPPO 2 (trisillabi) hanno rispettivamente medie molto alte (12,18 e 12,11) e devianza interna contenuta. Nel GRUPPO 3, il gruppo rappresentato dalle non-parole più lunghe (quadrisillabi), i risultati sono meno uniformi e la media è più bassa (10,55), in conseguenza delle difficoltà incontrate nella ripetizione di alcune non-parole (in ordine STOCINECO, PITRANCOLO, STRETTOMICA E GUSCINTODO).

Risultati del *nonword repetition task*. Analizzeremo adesso i risultati ottenuti dai singoli soggetti nella prova del *nonword repetition task*. Ancora una volta, la sequenza di presentazione dei soggetti testati segue un criterio di ordinamento che va dal soggetto con il punteggio più basso al soggetto con il punteggio più alto.

Anche in questo caso l'osservazione dei dati soggetto per soggetto ci consentirà di individuare la presenza di soggetti con valori troppo bassi o, all'opposto, valori troppo alti (legati a fattori da escludere nella analisi successiva) che indicherebbero, forse, una errata collocazione nel gruppo.

Come per il livello Alfa, abbiamo scelto di posizionare i soggetti secondo un ordine crescente, dal soggetto con il punteggio più basso al soggetto con il punteggio più alto.

Come si può vedere il punteggio varia da 23,5 a 29,5. Il massimo punteggio di 30 viene sfiorato, quindi, ma mai raggiunto. Il punteggio più alto raggiunto (29,5) riguarda solo due casi (Kebba e Mor). Il punteggio minimo (23,5) viene raggiunto solo in un caso (Blessing). La maggiore concentrazione va da 25,5 a 27, in questo intervallo si concentrano 8 soggetti, più della metà del campione.

Ai lati estremi troviamo una situazione piuttosto uniforme. Sul lato dei valori più bassi si passa da 23,5 a 25,5. Sul lato opposto si passa da 29,5 a 27,5.

Anche in questa tabella, come nella precedente, sono colorati di grigio chiaro tutti i soggetti tendenzialmente monolingui e di grigio scuro quelli plurilingui. Come possiamo chiaramente vedere i monolingui in linea di massima si concentrano tutti nella prima parte della tabella là dove abbiamo collocato i ragazzi con i punteggi più bassi. L'unica eccezione è rappresentata da Moutaurou B. (plurilingue) che raggiunge il punteggio di 25,5, che lo colloca all'interno dei valori rappresentati dai monolingui.

TABELLA 13. LIVELLO ALFA 1 – Risultati del *nonword repetition task*.

	Blessing F. N.S. + 4 mesi Cpia Mono Edo	Abdi A. M. 2 a.s. Mono Somalo	Moutarou B. N.S. 2 lingue Fula Wolof	Fasseli K. N.S. + 2 mesi Cpia Mono Dyoula	Issiaka K. N.S. + corso alfa in Italia Mono Coniake	Mamat J. 5 A.S. 3 LIN. Wolof Mandinka Inglese	Fadou F. 6 a.s. 3 LIN. Dendi Wolof Francese
CESPO	1	1	1	1	1	1	1
STROTI	0	1	0,5	1	1	1	1
STESPO	0	1	0,5	1	1	0,5	1
ZENTI	1	0,5	1	1	1	1	1
GIARRI	1	1	1	1	1	1	1
GIUNCO	1	0	1	1	1	1	1
CACCIO	1	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	1	0,5	1	1	1	1	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	1	0,5	1	0	1	1
MASCIOTTO	1	1	1	1	1	1	1
GENIMI	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	1
MECETE	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5
BRECCIANO	1	1	1	1	1	1	1
PANZANA	1	1	1	1	1	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	0,5	1	1	1	1	1	1
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	0,5	1	0,5	1
MICETE	1	1	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5
SESTIMITO	1	1	1	0,5	1	1	1
TRESPICANTRO	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1
VIGEVAZIO	0,5	1	0	1	1	1	1
STRETTOMICA	0	1	0,5	1	1	0,5	0
GUSCINTODO	1	0,5	1	1	0	1	0,5
INTOGUTO	1	1	1	1	1	1	0,5
MEFISTICO	1	1	1	1	1	1	1
STOCINECO	0,5	1	0,5	0	0	1	0,5
COSTRANTICI	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1
	23,5	25,5	25,5	26	26,5	26,5	26,5

	Balde S. 6 a.s. 2 lingue Pular Francese	Mala F. N.S. 3 LIN. Mandinka Wolof Francese	Alassane T. 2 a.s. 3 LIN Wolof Fula Francese	Sainey C. 8 a.s. 3 LIN Mandinka Wolof Inglese	Kebba C. 3 coranica 3LIN Wolof Mandinka Inglese	Mor D. 4 AS 2 lingue Wolof Francese
CESPO	1	1	1	1	1	0,5
STROTI	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	1	1	1	1	1
ZENTI	1	0,5	1	1	1	1
GIARRI	1	1	1	1	1	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1
CACCIO	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	1	1	1	1	1	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	1	1	1	1	1
MASCIOTTO	0,5	1	1	1	1	1
GENIMI	0	1	0,5	1	1	1
MECETE	1	1	0,5	0,5	1	1
BRECCIANO	1	0,5	0,5	1	1	1
PANZANA	1	1	1	1	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	1	1	1	1	1
COZIVO	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	1	1	1
MICETE	1	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	1	0,5	0,5	0,5	1	1
SESTIMITO	1	0,5	1	0,5	1	1
TRESPICANTR	1	1	1	1	1	1
VIGEVAZIO	1	1	1	1	1	1
STRETTOMIC	0,5	1	1	1	1	1
GUSCINTOD	1	0,5	0,5	0,5	1	1
INTOGUTO	1	1	1	1	1	1
MEFISTICO	1	1	1	1	1	1
STOCINECO	0	0,5	1	0,5	1	1
COSTRANTICI	1	1	1	1	0,5	1
	27	27	27,5	27,5	29,5	29,5

MONOLINGUI VS PLURILINGUI. Analizziamo adesso i risultati in base ai due gruppi che per noi sono di più grande interesse: monolingui e plurilingui. In entrambi i gruppi si rilevano risultati abbastanza compatti, salvo che per pochi casi che andrebbero ulteriormente indagati. Oltre al caso sopra menzionato di Moutarou, soggetto plurilingue che ha ottenuto un risultato analogo a quello dei soggetti monolingui, vi sono altri due soggetti plurilingui che hanno ottenuto un punteggio di 26,5, identico al punteggio ottenuto da un monolingue e comunque analogo ai punteggi degli altri monolingui salvo che per il soggetto con il punteggio più basso (23,5).

Nel complesso, la differenza dei risultati tra monolingui e plurilingui nella classe Alfa 1 sembra assottigliarsi.

Tra i monolingui la lingua madre non è mai la stessa. Riguardo alla scolarizzazione, solo un soggetto ha dichiarato di essere andato a scuola per due anni, tutti gli altri non sono mai andati a scuola nel Paese di origine, ma hanno frequentato un breve percorso di alfabetizzazione in strutture pubbliche (Cpia) o private.

Tra i plurilingui le lingue più diffuse sono wolof e mandinka, mentre la lingua coloniale più parlata, come abbiamo già visto sopra, è il francese. Gli anni di scuola nel Paese d'origine sono abbastanza diversificati: da 2 a 8.

Tra i monolingui la nazionalità è diversificata, mentre tra i plurilingui i Paesi più rappresentati sono Senegal e Gambia.

Nella tabella che segue analizzeremo la distribuzione dei punteggi tra i due gruppi: punteggio minimo e massimo, media, *range*, deviazione standard e coefficiente di variazione.

TABELLA 14 - LIVELLO ALFA 1. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI ALL'INTERNO DEI DUE GRUPPI MONOLINGUE E PLURILINGUE

	Punteggio min.	Punteggio max.	Media	Range	Deviazione standard	Coeff. di variazione
GRUPPO MONOLINGUE	23,5	26,5	25,4	3	1,31	5,10%
GRUPPO PLURILINGUE	25,5	29,5	27,4	4	1,34	4,90%

Come per il livello Alfa, gli indici della deviazione standard risultano identici in entrambi i gruppi, a conferma che i risultati sono, tra i monolingui e i plurilingui, compatti. Anche i valori bassi dei due coefficienti di variazione dimostrano che si tratti di dati distribuiti con una considerevole uniformità.

Non è qui possibile effettuare una analisi di un sottogruppo mandinka o di un'altra lingua sia per il ridotto numero di soggetti monolingui che per l'estrema diversità delle lingue materne. Non sarà dunque possibile per il livello Alfa 1 verificare l'eventuale influenza di una lingua campione sui risultati.

Metteremo ora a confronto brevemente i risultati dei due gruppi Alfa e Alfa 1 (vedi TABELLA 15).

TABELLA 15 – ALFA E ALFA 1 A CONFRONTO

	Media valori assoluti		Media % risposte corrette		Differenza % risposte corrette fra monolingui e plurilingui	
	ALFA	ALFA 1	ALFA	ALFA 1	ALFA	ALFA 1
MONOLINGUI	24,1	25,4	82,3%	84,60%		
PLURILINGUI	27,8	27,4	92,6%	91,30%	+12,3%	+6,60%

Guardando ai risultati della tabella 15, la prima cosa che si nota è che nel confronto tra il livello Alfa e Alfa 1 i risultati sono quasi perfettamente coincidenti. Possiamo pertanto concludere che la variazione del livello di alfabetizzazione, in soggetti della stessa età, non influisce sul risultato nel test di ripetizione di non-parole.

Come possiamo osservare dai risultati riportati nella tabella, tra monolingui e plurilingui i risultati migliorano di 12,3% se guardiamo al campione Alfa e del 6,6% riguardo al campione Alfa 1. Possiamo dunque in conclusione osservare che all'interno della classe Alfa 1 la differenza dei risultati tra monolingui e plurilingui si riduce di circa 6 punti percentuali, passando da 12,3% a 6.6%.

5.2.3. Livello A1

Analisi del campione. Gli studenti di livello A1 appartengono a un'unica classe e costituiscono anch'essi, come il livello Alfa, una parte considerevole del campione globale: si tratta infatti di 24 soggetti.

Prima di passare all'analisi dei risultati ottenuti dalla somministrazione dal *nonword repetition task*, appare opportuno precisare due cose: all'interno di tale livello il processo di alfabetizzazione è compiuto, risultato della scolarizzazione avvenuta nel Paese di origine o di un percorso di alfabetizzazione sufficientemente lungo avvenuto in Italia attraverso la frequenza ai corsi del Cpia e in altri centri privati; diversamente dai precedenti livelli, precipuamente dal livello Alfa, qui la composizione del gruppo è disomogenea riguardo al periodo di permanenza in Italia e dunque al contatto con la lingua italiana, un elemento che ha ricadute sui risultati del test. D'altra parte, è noto in

letteratura che la familiarità con i suoni e le sequenze fonotattiche della lingua target (in questo caso la lingua italiana) possono positivamente influire sui risultati della prova di ripetizione di non-parole.

Descriveremo qui di seguito la classe A1 in modo da avere una idea più precisa di quanto appena premesso e una visione globale del profilo.

Ancora una volta il campione si compone maggiormente di soggetti provenienti dall'Africa subsahariana. Il Paese più rappresentato è il Gambia con 14 soggetti. A questi si aggiungono 2 soggetti per ciascuno dei seguenti Paesi, Senegal, Egitto e Bangladesh, e infine altri 4 ragazzi provenienti da Sierra Leone, Somalia, Costa D'Avorio e Mali.

L'età varia da 15 a 17 anni e il maggior numero di soggetti, come nei livelli precedenti ha 17 anni.

Il periodo di permanenza in Italia va da 1 mese a 12 mesi; il maggior numero di ragazzi (11 su 24) era in Italia al momento del test da 1 a 3 mesi. Per 4 soggetti invece la data di arrivo superava i 10 mesi fino a un massimo di 12. Sebbene si tratti di un numero ridotto rispetto al campione complessivo, è da tenere in considerazione se lo si rapporta al numero totale di monolingui (6).

Trattandosi di un livello in cui la capacità lettoscrittorica è stata precedentemente acquisita, rientra nelle aspettative che la media del numero di anni di scolarizzazione risulti più alto rispetto ai due livelli precedentemente qui trattati. A risultare inaspettata è invece la collocazione in un livello A1 da parte di soggetti con un livello di istruzione al di sotto di 5 anni, i quali, d'altra parte, non hanno dichiarato di avere sostenuto altri percorsi scolastici o linguistici in senso stretto. Tale dato produce un certo livello di incertezza sul profilo di alcuni soggetti testati. A questa situazione già poco chiara si aggiunge il fatto che in tre casi la scolarizzazione sia avvenuta all'interno di madrasse, di cui sappiamo davvero poco riguardo al percorso formativo.

Appare invece chiaro il livello di scolarizzazione per tutti quei ragazzi (10) che hanno ricevuto una scolarizzazione superiore a 5 anni o per quanti all'interno della classe hanno frequentato prima del test un percorso abbastanza lungo all'interno delle classi del Cpia.

Il profilo linguistico della classe A1 ricalca in parte quanto già osservato nei livelli precedenti: la lingua madre africana più diffusa è il mandinka (13 studenti). La distribuzione delle lingue seconde registra ancora una volta il primato dell'inglese (12 studenti), a cui segue il wolof, parlato da 8 studenti.

TABELLA 16 - LA CLASSE DI LIVELLO A1

	NOME	NAZIONE	ETÀ	L1	L2, L3, ...Ln	SCOLARITÀ	IN ITALIA DA
1	Ibrahim B.	Gambia	17 anni	Mandinka	Wolof, Inglese	3 mesi Cpia	6 mesi
2	Lamin S.	Gambia	17 anni	Mandinka	Fula, Wolof, Inglese	5 anni	5 mesi
3	Yaya D.	Gambia	17 anni	Mandinka	Sarahuli	8 anni	6 mesi
4	Edrisa K.	Gambia	17 anni	Mandinka		9 anni	2 mesi
5	Samsidin S.	Gambia	15 anni	Mandinka	Wolof, Inglese	8 anni	2 mesi
6	Oussainou J.	Gambia	15 anni	Mandinka	Inglese	8 anni	1 mese
7	Ibrahim D.	Gambia	15 anni	Mandinka	Wolof	4 anni madr assa	3 mesi
8	Sainey S.	Gambia	18 anni	Mandinka	Inglese	5 anni	2 mesi
9	Falilou J.	Gambia	16 anni	Mandinka	Fulani, Wolof Arabo	4 anni madrassa	3 mesi
10	Ibrahim J.	Gambia	16 anni	Mandinka	Wolof, Inglese	7 anni	3 mesi
11	Lamin T.	Gambia	16 anni	Mandinka	Wolof, Inglese	5 aa + corso alfa chiesa avventista	6 mesi
12	Kalipha T.	Gambia	17 anni	Mandinka	Inglese, Jola Wolof	4 anni	6 mesi
13	Amadou J.	Gambia	16 anni	Wolof	Inglese	5 anni	3 mesi
14	Ebou J.	Gambia	16 anni	Wolof	Mandinka, Inglese	9 anni	2 mesi
15	Alfousseyni S.	Senegal	17 anni	Mandinka	Wolof, Francese, Inglese	6 anni	3 mesi
16	Bakary D.	Senegal	16 anni	Ballanta	Francese, Jola, Mandinka	4 anni	4 mesi
17	Mostafa R.	Egitto	16 anni	Arabo		1 a.s. Cpia	10 mesi
18	Mostafa K.	Egitto	16 anni	Arabo		6 anni	10 mesi
19	Harun M.	Bangladesh	17 anni	Bengali		5 aa + 1 anno Cpia	12 mesi
20	Najmun M.	Bangladesh	17 anni	Bengali		5 anni	12 mesi
21	Mohammed A.	Somalia	15 anni	Somalo	Arabo	5 anni	6 mesi

						madrassa	
22	Suleiman B.	Sierra Leone	17 anni	Fula	Inglese, Francese, Creolo	6 mesi Cpia	10 mesi
23	Ibrahim K.	Costa D'Avorio	17 anni	Abron	Bambara, Twi, Fanti, Francese	3 anni	5 mesi
24	Diaba C.	Mali	17 anni	Bambara		3 anni	3 mesi

Risultati del nonword repetition task per singolo item. Anche per il livello A1 osserveremo i risultati per singolo *item*. Avendo già ampiamente ragionato sui valori emersi nei due livelli precedenti, andremo più speditamente, cercando semplicemente di mettere in evidenza elementi di conformità e discontinuità.

Guardando la tabella sotto, salta subito all'occhio una importante impennata complessiva dei valori. 10 gli *item* che raggiungono un punteggio pieno; 10 sfiorano il massimo punteggio ottenibile e in tutti gli altri casi il valore non scende mai al di sotto di 20. Considerando che il massimo ottenibile è 30 emerge con chiarezza che la media delle risposte corrette assume valori molto alti e in modo consistente superiori ai precedenti livelli. Ancora una volta il gruppo di non parole in cui si raggiungono i risultati più diversificati è il terzo sebbene in tutti e tre i gruppi si rilevano valori piuttosto compatti.

Le parole con i valori più bassi, in ordine decrescente, sono: TRESPICANTRO (21,5), MEFISTICO (21), GENIMI (20,5) e STOCINECO (20).

TABELLA 17 – Distribuzione dei valori per singolo item

Non-parole	N° ripetizioni corrette (su 31)
CESPO	24
STROTI	24
STESPO	24
ZENTI	23,5
GIARRI	23
GIUNCO	24
CACCIO	24
ZUZZO	23,5
SCEMICO	24
MISCICO	24
MASCIOTTO	22,5
GENIMI	20,5
MECETE	23,5
BRECCIANO	23,5

TANZANA	23,5
MANCIATA	24
VIGENO	23,5
COZIVO	24
CERCINO	23
MICETE	24
PITRANCOLO	23
SESTIMITO	22
TRESPICANTRO	21,5
VIGEVAZIO	23
STRETTOMICA	22,5
GUSCINTODO	22,5
INTOGUTO	22,5
MEFISTICO	21
STOCINECO	20
COSTRANTICI	22

Nella tabella sotto osserviamo la media, i punteggi massimi e minimi, il range e la deviazione standard per ciascuno dei gruppi di non-parole.

TABELLA 18 - LIVELLO ALFA 1. Distribuzione dei punteggi all'interno dei tre gruppi di non-parole

	Punteggio min.	Punteggio max.	Media	Range	Deviazione standard	Coefficiente di variazione
GRUPPO 1	23,5	24	23,7	0,5	0,3	1,20%
GRUPPO 2	20,5	24	23,3	3,5	1	4,20%
GRUPPO 3	20	23	22	3	0,9	4,00%

Come possiamo osservare in tutti e tre i gruppi la deviazione standard è marcatamente inferiore ai livelli precedenti, dato che conferma la compattezza dei risultati per ciascun gruppo.

Ripercorrendo il modello descrittivo usato per i due precedenti livelli, passiamo adesso a analizzare i risultati ottenuti dai singoli soggetti nella prova del *nonword repetition task*. Questa volta il criterio di ordinamento crescente mostra da subito una situazione in cui il punteggio dei singoli soggetti sembra slegarsi dal profilo linguistico dei soggetti indagati. Prima di approfondire tale aspetto, punteremo l'analisi su aspetti che non intercettano la specificità linguistica dei membri del campione. Si nota subito una

maggiore compattezza dei valori, che nel livello A1 variano da 26 a 30. 9 soggetti raggiungono il punteggio massimo di 30 e altri 6 lo sfiorano: 3 soggetti totalizzano il punteggio di 29,5 e ancora 3 il punteggio di 29. 15 soggetti su 24 si concentrano dunque nell'intervallo che va da 29 a 30. Sul versante opposto, i restanti 9 si distribuiscono in modo pressoché uniforme all'interno dell'intervallo che va da 26 a 28,5.

TABELLA 19. LIVELLO A1 - Risultati per singolo soggetto

	Edrisa Kinteh 8 a.s. Mono Mandinka	Diaba C. 4 a.s. Mono Bambara	Bakary D. 4 a.s 4 LIN Ballanta Francese Diola Mandinka	Lamin Sanneh 4 lingue	Kalipha Touray 4 LIN	Amadou Jang 2 lingue 5 a.s.	Sansidin Sonko 3 LIN	Alfousseyni Sarr 4 LIN	Ibrahim Kra 3 aa scuola 5 LIN
CESPO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STROTI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ZENTI	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
GIARRI	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CACCIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MASCIOTTO	0,5	1	1	0	1	1	1	1	1
GENIMI	1	1	1	1	0	1	0	0	1
MECETE	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
BRECCIANO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PANZANA	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	1
MICETE	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1
SESTIMITO	0,5	1	1	1	1	0,5	0	1	1
TRESPICANTRO	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1
VIGEVAZIO	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5
STRETTOMICA	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5
GUSCINTODO	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1
INTOGUTO	1	0,5	1	1	0	1	1	1	1
MEFISTICO	0,5	0,5	1	1	0,5	0	1	1	1
STOCINECO	0,5	0,5	0	0	1	1	1	1	1
COSTRANTICI	1	0,5	0,5	0	1	1	1	1	1
	26	26,5	26,5	27	27	27	28	28	28,5

	Harun M. 5 a.s + 1 anno Cpia Mono Bangla	Yaya D. 2 LIN	Sisaku D. 2 lingue 8 a.s.	Mostafa K. 6 a.s. Mono Arabo	Falilou Jallow 4 LIN	Ibrahim Badji 3 LIN	Mostafa R. 1 a.s Cpia Mono Arabo	Najmun M. 5 a.s. MONO Bangla
CESPO	1	1	1	1	1	1	1	1
STROTI	1	1	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	1	1	1	1	1	1	1
ZENTI	1	1	1	1	1	1	1	1
GIARRI	1	1	1	1	1	1	1	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1	1	1
CACCIO	1	1	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	1	1	1	1	1	1	1	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	1	1	1	1	1	1	1
MASCIOTTO	1	1	1	1	1	1	1	1
GENIMI	1	1	1	0,5	1	1	1	1
MECETE	1	1	1	1	1	1	1	1
BRECCIANO	0,5	1	1	1	1	1	1	1
PANZANA	1	1	1	1	1	1	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	1	1	1	1	1	1	1
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	1	1	1	1	1
MICETE	1	1	1	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	1	0,5	1	1	1	1	1	1
SESTIMITO	1	1	1	1	1	1	1	1
TRESPICANTR	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1
VIGEVAZIO	1	1	0,5	1	1	1	1	1
STRETTOMIC	1	1	1	1	1	1	1	1
GUSCINTOD	1	1	1	1	1	1	1	1
INTOGUTO	1	1	1	1	1	1	1	1
MEFISTICO	1	1	0,5	1	1	1	1	1
STOCINECO	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1
COSTRANTICI	1	1	1	1	1	1	1	1
	29	29	29	29,5	29,5	29,5	30	30

	Ebou Joff 3 LIN Wolof Mandinka Inglese	Oussainou Janneh 2 lingue	Mohammed Abdullahi bilingue 4 a.s.	Sainey Singhateh bilingu! 5 a.s.	Ibrahim Jammeh 3 lingue 6 aa scuola	Ibrahim Dibasi 2 LIN Mandinka Wolof	Lamin T. 5a.s. + 2 mesi corso alfa (comunità cristiana) Mandinka Wolof Inglese
CESPO	1	1	1	1	1	1	1
STROTI	1	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	1	1	1	1	1	1
ZENTI	1	1	1	1	1	1	1
GIARRI	1	1	1	1	1	1	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1	1
CACCIO	1	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	1	1	1	1	1	1	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1
MIS CICO	1	1	1	1	1	1	1
MASCIOTTO	1	1	1	1	1	1	1
GENIMI	1	1	1	1	1	1	1
MECETE	1	1	1	1	1	1	1
BRECCIANO	1	1	1	1	1	1	1
PANZANA	1	1	1	1	1	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	1	1	1	1	1	1
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	1	1	1	1
MICETE	1	1	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	1	1	1	1	1	1	1
SESTIMITO	1	1	1	1	1	1	1
TRISPICANTR	1	1	1	1	1	1	1
VIGEVAZIO	1	1	1	1	1	1	1
STRETTOMICA	1	1	1	1	1	1	1
GUSCINTODO	1	1	1	1	1	1	1
INTOGUTO	1	1	1	1	1	1	1
MEFISTICO	1	1	1	1	1	1	1
STOCINECO	1	1	1	1	1	1	1
COSTRANTICI	1	1	1	1	1	1	1
	30	30	30	30	30	30	30

MONOLINGUI VS PLURILINGUI. Come per le due precedenti tabelle, che sintetizzano i risultati ottenuti nel test per singolo soggetto, abbiamo indicato i soggetti monolingui con il grigio chiaro e i soggetti plurilingui con il grigio scuro. Appare subito evidente che monolingui e plurilingui non si distribuiscono nel continuum in modo compatto.

Come possiamo osservare 4 dei 6 monolingui si collocano nella parte del campione con i punteggi più alti (2 raggiungono 29,5 e 2 il punteggio massimo di 30).

Di contro 7 plurilingui si distribuiscono nella parte del campione con i punteggi

più bassi. Si tratta comunque di un elemento che va relativizzato tenendo conto che i soggetti della classe A1 ottengono, come abbiamo visto sopra, punteggi mediamente più alti rispetto ai due livelli precedenti.

Guardando al profilo linguistico di monolingui e plurilingui, il dato da mettere in evidenza è che 4 di 6 monolingui al momento del test erano in Italia da un tempo abbastanza lungo e peraltro in due casi segnato da un altrettanto lungo percorso formativo all'interno del Cpia. Questa variabile potrebbe dunque influenzare il raggiungimento di risultati nel test molto alti. D'altra parte i due restanti soggetti monolingui che hanno raggiunto i risultati più bassi erano giunti in Italia da 2 e 3 mesi. Considerati tali aspetti non appare utile addentrarsi in ragionamenti che tengano conto delle lingue madri di partenza. Passeremo dunque ad analizzare nella tabella che segue la distribuzione dei punteggi tra i due gruppi, monolingui e plurilingui, senza alcuna aspettativa di trovare dati utili in rapporto alla variabile plurilinguismo, piuttosto come ulteriore conferma della disomogenea situazione sopra descritta.

TABELLA 20 - LIVELLO ALFA 1. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI ALL'INTERNO DEI DUE GRUPPI MONOLINGUE E PLURILINGUE

	Punteggi o min.	Punteggio max.	Media	Range	Deviazione standard	Coefficiente di variazione
GRUPPO MONOLINGUI	26	30	28,5	4	1,6	6,10%
GRUPPO PLURILINGUI	26,5	30	28,7	3,5	1,2	4,40%

Osserviamo molto rapidamente che dal confronto tra monolingui e plurilingui non emerge nessuna differenza nel gruppo Alfa 1.

In ultimo riassumiamo in un'unica tabella i risultati dei tre livelli presi in considerazione, Alfa, Alfa 1 e A1, utilizzando la solita variabile monolingui/plurilingui (TABELLA 21).

TABELLA 21 – COMPARAZIONE TRA I RISULTATI DEL LIVELLO ALFA, ALFA 1 E A1

	ALFA		ALFA 1		A1	
	Media % risposte corrette	Differenza % risposte corrette	Media % risposte corrette	Differenza % risposte corrette	Media % risposte corrette	Differenza % risposte corrette
MONOLINGUI	82,3%		84,60%		94,00%	
PLURILINGUI	92,6%	+12,3%	91,30%	6,60%	95,60%	0,00%

È del tutto evidente che la differenza fra i due gruppi è significativa nel momento della totale assenza di alfabetizzazione e si riduce fino ad annullarsi al crescere delle competenze alfabetiche.

5.2.4. Livello Alfa dopo 100 ore

A riprova di quanto fin qui osservato sono i dati di quanto accade ne singoli soggetti che iniziano un percorso di alfabetizzazione.

Analisi del sottocampione. Una parte degli studenti del livello Alfa sono stati ritestati dopo 100 ore di un corso di prima alfabetizzazione al fine di indagare gli eventuali effetti di tale percorso didattico. Gli studenti qui considerati fanno parte della prima delle tre classi prese in considerazione nel campione complessivo. Per motivi logistici e di tempo non è stato possibile effettuare un test nelle altre due classi.

Non ripeteremo qui un ragionamento sugli *item* già ampiamente trattati nel paragrafo precedente (4.2.1), ci focalizzeremo adesso sui risultati ottenuti dal sotto-campione nella prova del *nonword repetition task* prima e dopo le 100 ore.

Prima di passare alla osservazione dei dati, descriveremo brevemente il sottocampione al fine di mettere in evidenza divergenze e analogie con il campione Alfa complessivo sopra considerato.

Il sotto campione è composto da 10 soggetti. Di questi, 6 provengono dal Gambia, i restanti 4 da: Senegal, Bangladesh, Nigeria e Mali. Il mandinka è la lingua madre per 6 soggetti e se la si considera anche come lingua seconda è la più diffusa: sono infatti 7 su 10 a parlarla. L'inglese è invece la lingua più conosciuta come L2 (3 plurilingui su 5 la parlano).

Al di là dell'unico caso di un ragazzo di 22 anni, i 9 soggetti rimanenti hanno una età compresa tra 16 e 17 anni.

Riguardo alla scolarizzazione, 7 soggetti su 10 sono privi di scolarizzazione; i restanti 3 dichiarano un brevissimo percorso compreso tra 2 e 1 anno nel paese di

provenienza.

Tutti i soggetti erano neoarrivati al momento del test; solo due casi erano in Italia da 6 mesi ma con un contatto con la lingua italiana ridottissimo.

Qua sotto sono riassunti i dati dei 31 ragazzi delle classi Alfa. I dati sono stati ordinati secondo il criterio della nazionalità, a partire dal Paese più rappresentato.

TABELLA 22 - IL SOTTO-CAMPIONE DI LIVELLO ALFA

	NOME	NAZIONE	ETÀ	L1	L2, L3, ...Ln	SCOLARITÀ	IN ITALIA DA
1.	Yaya D.	Gambia	17	Mandinka		N.S.	6 mesi
2.	Abdullah J.	Gambia	16	Mandinka		2 anni	4 mesi
3.	Ansumana S.	Gambia	17	Mandinka		N.S.	1 mese
4.	Chorno M.	Gambia	17	Mandinka	Wolof, Inlgese	1 anno	2 mesi
5.	Mohammed S.	Gambia	17	Mandinka	Wolof, Inglese	N.S.	3 mesi
6.	Kinda D.	Gambia	16	Sarakole	Mandinka, Arabo, Inglese	N.S.	2 mesi
7.	Tiefa T.	Mali	16	Bambara	Francese	N.S.	1 mese
8.	Ibrahim E.	Senegal	17	Mandinka		N.S.	1 mese
9.	Blessing O.	Nigeria	22	Edo	Inglese	N.S.	6 mesi
10.	Rasel S.	Bangladesh	17	Bengali		2 anni	1,5 mesi

Risultati del nonword repetition task. Qui di seguito riportiamo nuovamente i risultati ottenuti dai soggetti prima dell'inizio del corso mettendoli a confronto con quelli dopo un percorso di 100 ore.

Ripetiamo qui, come in precedenza, un ordine di presentazione che va dal punteggio più basso al più alto.

Nella TABELLA 23, Ai due estremi abbiamo a sinistra il punteggio minimo di 21 e nel lato opposto il punteggio massimo di 30. La maggior parte dei punteggi (5 su 10) si distribuisce nell'intervallo che va da 25,5 a 26,5.

Ancora una volta, le colonne in grigio chiaro sono relative ai soggetti e di grigio scuro quelle relative ai plurilingui. I monolingui si concentrano nettamente nella prima parte della tabella con i punteggi più bassi.

Nella tabella 24 osserviamo adesso i risultati ottenuti dopo 100 ore di corso. Il

punteggio minimo è 26,5, il punteggio massimo è 30 e la maggior parte dei punteggi si distribuiscono tra 29 e 30. I risultati migliorano dunque globalmente.

Anche in questo caso i monolingui (colonne grigio chiaro) si distribuiscono nella prima parte, mentre i plurilingui nella seconda ma la differenza tra i due gruppi tende a ridursi.

TABELLA 23. LIVELLO ALFA prima del corso – Risultati per singolo soggetto

	Yaya D. N. S. Mandinka	Ibrahim E. N.S. Mandinka	Rasel S. 2 aa scuola Bangla	Abdullah J. 2 aa scuola Mandinka	Ansumana S. N. S. Mandinka	Chorno M. 1 anno scuola 3 lingue Mandinka Wolof Inlgese	Blessing O. 3 aa scuola Biingue Mandinka Inglese	Tiefa T. N. S. Bilingue Bambara Francese	Mohammed S. N.S 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Kinda D. N.S 4 lingue Sarakole Mandinka Arabo Inglese
CESPO	0,5	1	0	1	1	1	1	1	1	1
STROTI	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
ZENTI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GIARRI	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CACCIO	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1
MASCIOTTO	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1
GENIMI	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1
MECETE	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1
BRECCIANO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PANZANA	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MICETE	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
SESTIMITO	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TRESPICANTRO	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1
VIGEVAZIO	0	1	0	0	1	1	0,5	1	1	1
STRETTOMICA	0,5	1	0,5	1	0	1	0,5	1	1	1
GUSCINTODO	0,5	0	1	1	1	1	1	1	1	1
INTOGUTO	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MEFISTICO	0,5	1	1	0,5	0	1	1	1	0,5	1
STOCINECO	0	0,5	0	1	1	0	0,5	1	0,5	1
COSTRANTICI	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTALE	21	25,5	25,5	26	26	26,5	27,5	28,5	28,5	30

TABELLA 24. LIVELLO ALFA dopo 100 ore di corso – Risultati per singolo soggetto

	Yaya D. N. S. Mandinka	Ibrahim E. N.S. Mamdimka	Rasel S. 2 aa scuola Bangla	Abdullah J. 2 aa scuola Mandinka	Ansumana S. N. S. Mandinka	Mohammed S. N.S 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Chorno M. 1 anno scuola 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Blessing O. 3 aa scuola Biingue Mandinka Inglese	Tiefa T. N. S. Bambara Francese	Kinda D. N.S 4 lingue Sarakole Mandinka Arabo Inglese
CESPO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STROTI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STESPO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ZENTI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GIARRI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GIUNCO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CACCIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ZUZZO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SCEMICO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MISCICO	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
MASCIOTTO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GENIMI	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
MECETE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
BRECCIANO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TANZANA	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
MANCIATA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
VIGENO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
COZIVO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
CERCINO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MICETE	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
PITRANCOLO	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1
SESTIMITO	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1
TRESPICANTRO	0	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1
VIGEVAZIO	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1
STRETTOMICA	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
GUSCINTODO	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
INTOGUTO	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MEFISTICO	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
STOCINECO	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1
COSTRANTICI	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1
TOTALE	26,5	27	27,5	29	29	29	29,5	30	30	30

MONOLINGUI VS PLURILINGUI. Nella tabella che segue sono messi a confronto i risultati complessivi ottenuti da monolingui e plurilingui prima e dopo le 100 ore. Nella

tabella successiva metteremo a confronto tali risultati con quelli del livello Alfa 1.

Come possiamo notare la media dei valori assoluti dei monolingui varia di 3 punti dopo 100 ore, mentre la media dei valori assoluti dei plurilingui rimane sostanzialmente invariata (+1,5).

Si conferma quindi che il plurilinguismo influisce positivamente sui risultati dei test in assenza totale di alfabetizzazione, cessa di essere una variabile rilevante nel momento in cui i soggetti iniziano un processo di alfabetizzazione.

TABELLA 25 - LIVELLO ALFA PRIMA E DOPO 100 ORE. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI ALL'INTERNO DEI DUE GRUPPI MONOLINGUI E PLURILINGUI

	Punteggio Min.	Punteggio Max.	Media	Range	Deviazione Standard	Coefficiente Di variazione
Gruppo monolingue ZERO ORE	21	26	24,8	5	2,1389249636	8,60%
Gruppo Monolingue 100 ORE	26,5	29	27,8	2,5	1,1510864433	4,10%
Gruppo Plurilingue ZERO ORE	26,5	30	28,2	3,5	1,303840481	4,60%
Gruppo Plurilingue 100 ORE	29,5	30	29,7	0,5	0,4472135955	1,50%

A ulteriore riprova di quanto detto si veda la tabella 26. Confrontando i risultati del livello Alfa con quelli del livello Alfa 1, possiamo notare che si equivalgono. La percentuale media di risposte corrette tra monolingui e plurilingui dopo 100 ore di corso, infatti, è 6,30%, analoga alla percentuale media di risposte corrette tra i due gruppi per il livello Alfa 1.

TABELLA 26 - RISULTATI ALFA DOPO 100 E ALFA 1 A CONFRONTO

Alfa 100 ORE	Media Valori Assoluti	Media % Risposte Corrette	Differenza % Risposte Corrette	Alfa 1	Media Valori Assoluti	Media % Risposte Corrette	Differenza % Risposte Corrette
Monolingui	27,8	84,30%			28,5	84,60%	
Plurilingui	29,7	91,60%	6,30%		28,7	91,30%	6,60%

5.2.5. Livello Alfa: risultati del *serial recall task*

Analizzeremo di seguito i risultati ottenuti nel test del *serial recall task* dagli studenti delle tre classi Alfa. Avendo già descritto il profilo degli studenti di livello Alfa

all'interno della trattazione dei risultati ottenuti nel *nonword repetition task* (PAR. 5.3.1), ci concentreremo sull'analisi dei risultati a partire dalla esplorazione dei singoli item.

Risultati delle classi di livello Alfa per singolo item. Anche per il *serial recall task* è utile innanzitutto ragionare sul test nel suo complesso prima di indagare i risultati raggiunti da ogni singolo apprendente. Nella TABELLA 27 possiamo osservare i risultati per singolo item. Facciamo notare che dal campione iniziale composto da 31 soggetti abbiamo escluso Ebris T., Faith F. e Abou S. in quanto hanno sostenuto la prova in modo superficiale e distratto. Pertanto il valore massimo che sarà possibile rilevare per ciascun item non è 31 ma 28.

In orizzontale possiamo leggere i valori per singolo item dati dalla somma dei punteggi ottenuti da ciascun soggetto (per i criteri utilizzati per l'assegnazione del punteggio si veda il documento in APPENDICE 4).

Gli item sono stati ordinati secondo l'ordine di presentazione seguito durante la somministrazione.

Si procede dal gruppo di parole monosillabiche al gruppo di parole trisillabiche. All'interno di ciascun gruppo le serie di parole sono in ordine crescente: si inizia da sequenze composte da una coppia di parole fino a sequenze di sei parole.

Il GRUPPO 1 composto da parole monosillabiche fa registrare i valori più alti. All'interno di tale gruppo ottengono punteggio pieno le sequenze MA – TRA; CI – VA; MA – CON – TRA; VA – IL – CI.

Nel gruppo 2 composto da parole trisillabiche i risultati per singolo item si abbassano globalmente. Solo nelle sequenze composte da coppie di parole i risultati rimangono alti e oscillano tra 26 e 27,5; a partire dalle sequenze di trisillabi i risultati iniziano ad abbassarsi visibilmente, fino a raggiungere valori che sfiorano lo 0 nelle sequenze di sei parole.

TABELLA 27. SERIAL RECALL TASK. DISTRIBUZIONE DEI VALORI PER SINGOLO ITEM (LIVELLO ALFA)

SERIE DI DUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA	28	GRUPPO 1 (sequenze monosillabi)
	CON – IL	26,5	
	CI – VA	28	
SERIE DI TRE PAROLE MONOSILLABI	TRA – IL – VA	27	
	MA - CON - TRA	28	
	VA - IL - CI	28	
SERIE DI	TRA – MA – VA – IL	23	

QUATTRO PAROLE MONOSILLABI	CON – TRA – IL – CI	26		
	VA – IL – CI – CON	22		
SERIE DI CINQUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA – VA – IL – CI	22,5		
	TRA – CON – IL – CI – VA	17,5		
	VA – CI – IL – CON – MA	17		
SERIE DI SEI PAROLE MONOSILLABI	VA – IL – CI – TRA – CON – MA	17		
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	13,5		
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	11,5		
SERIE DI DUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CISTERNA	26		GRUPPO 2 (sequenze trisillabi)
	TAVOLO – CASERMA	26		
	PAGINA – TELEFONO	27,5		
SERIE DI TRE PAROLE TRISILLABI	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	22		
	BANANA – CASERMA – TELEFONO	27		
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO	21,5		
SERIE DI QUATTRO PAROLE TRISILLABI	TAVOLO – BANANA – CASERMA – TELEFONO	18		
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	17		
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	10,5		
SERIE DI CINQUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CASERMA – TAVOLO – TELEFONO – CISTERNA	8		
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – TELEFONO	8		
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – TELEFONO – BANANA	7,5		
SERIE DI SEI PAROLE TRISILLABI	CASERMA – PAGINA – TAVOLO – BANANA – TELEFONO – CISTERNA	4,5		
	TAVOLO – PAGINA – CASERMA – CISTERNA – BANANA – TELEFONO	1		
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – TELEFONO – BANANA – PAGINA	0,5		

Nella TABELLA 28 qui di seguito daremo i valori medi, i punteggi massimi e minimi, il *range* e la deviazione standard per ciascuno dei due gruppi.

TABELLA 28 – LIVELLO ALFA. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI ALL'INTERNO DEI DUE GRUPPI DI SEQUENZE DI PAROLE

	PUNTEG. MIN.	PUNTEG. MAX.	MEDIA	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
GRUPPO 1	11,5	28	22,3	16,5	5,7	25,5

(sequenze monosillabi)						
GRUPPO 2 (sequenze trisillabi)	0,5	27,5	15	27	9,7	64,6

Il valore assoluto medio del GRUPPO 1 (22,3) è più alto rispetto allo stesso valore del GRUPPO 2 (15). Se i valori massimi del primo e del secondo gruppo si equivalgono (rispettivamente 28 e 27,5), i valori minimi sono ampiamente disomogenei: nel primo gruppo 11,5, nel secondo 0,5. Come conseguenza di tale risultato si ottengono un *range* alto nel GRUPPO 1 (16,5) e altissimo nel GRUPPO 2 (27); anche il valore rappresentato dalla deviazione standard risulta molto alto nel secondo gruppo.

Tali valori ci inducono a esplorare gli *item* ancora più in profondità: è visibile che a divaricare così tanto i valori all'interno del secondo gruppo di *item* sono le sequenze più lunghe, cioè quelle composte da sei parole: qui infatti i risultati ottenuti dai soggetti sono quasi sempre nulli. I valori per gli ultimi tre *item* sono i seguenti: 4,5; 1; 0,5.

In conseguenza della poca o nulla significatività mostrata dai risultati nelle ultime sequenze, qui di seguito (TABELLA 29) esploreremo nuovamente i dati relativi ai due gruppi di *item*, ma eliminando dal gruppo di parole trisillabiche le sequenze di sei parole.

TABELLA 29 – LIVELLO ALFA. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI ALL'INTERNO DEI DUE GRUPPI DI SEQUENZE DI PAROLE (FINO ALLE SEQUENZE DI 5 PAROLE)

	PUNTEG. MIN.	PUNTEG. MAX.	MEDIA	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
GRUPPO 1	11,5	28	22,3	16,5	5,7	25,5
GRUPPO 2 (senza serie di 6 parole)	7,5	27,5	18,25	20	7,9	43,2

Come possiamo osservare, nel confronto tra i due gruppi i dati risultano più omogenei. Tuttavia i risultati diminuiscono man mano che le sequenze diventano più lunghe. Questo dato ci consente di ritenere il test nel suo complesso valido; come era prevedibile infatti la ripetizione delle sequenze diventa più difficile man mano che le parole all'interno delle sequenze aumentano di numero.

Passiamo adesso ad analizzare i risultati ottenuti dai singoli soggetti. La sequenza di presentazione segue il modello adottato per il *non word repetition task*, dal valore più basso a quello più alto. Presenteremo prima i risultati ottenuti dai singoli soggetti nelle sequenze di parole monosillabiche, poi quelli nelle sequenze di parole trisillabiche.

Guardando i dati nella TABELLA 30 notiamo che i punteggi variano da 6,5 (min.) a 15 (max.). Il punteggio massimo (15) è stato raggiunto da 3 soggetti e altri quattro lo hanno sfiorato.

La maggiore concentrazione di risultati va da 12 a 15: all'interno di questo intervallo sono presenti 17 studenti, circa 1/3 del campione.

Anche per il *serial recall task* abbiamo colorato di grigio chiaro i soggetti monolingui e di grigio scuro i plurilingui. I monolingui si concentrano nella prima parte della tabella, mentre i plurilingui nella parte finale. Fanno eccezione tre studenti monolingui che raggiungono punteggi abbastanza alti: Abdullah, Ansumana e Musa.

TABELLA 30. LIVELLO ALFA - RISULTATI DEL SERIAL RECALL TASK PER SINGOLO SOGGETTO (PAROLE MONOSILLABICHE)

		Najat M. N.S. Mono Tigrin	Ibrahim J. N.S. Monolingue Arabo	Rasel S. 2 aa sc. Mono Bengali	Ibrahim E. N.S. Monolingue Mamdinka	Kebba D. N.S. Mono Mandinka	Yaya D. N. S. Mono Mandinka	Dame E. N. S. Mono Wolof	Ibrahima K. N. S. Bilingue Mandink a Inglese	Hadi W. 2 aa sc Bilingue Cotocoli Inglese	Blessing O. 3 aa sc Biingue Edo Inglese
SERIE DI DUE PAROLE	MA – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – IL	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1
	CI – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	TRA – IL – VA	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	MA – CON – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TRA – MA – VA – IL	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0,5
	CON – TRA – IL – CI	0	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI – CON	0,5	1	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	1
SERIE DI CINQUE PAROLE	MA – TRA – VA – IL – CI	0	0	0	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1
	TRA – CON – IL – CI – VA	0	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0
	VA – CI – IL – CON – MA	0	0	0	0	0	1	0,5	0,5	0,5	1
SERIE DI SEI PAROLE	VA – IL – CI – TRA – CON – MA	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	0	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	0	0	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5
	TOTALE	6,5	7	8,5	9,5	10	10,5	11	11	11	11,5

		Kolley K. 8 MESI CPIA Bilingue Soninke Mandinka	Chorno M. 1 anno sc 3 lingue Mandinka Wolof Inlgese	Tiefa T. N. S. Bilingue Bambara Francese	Abdullah J. 2 aa sc. Monolingue Mandinka	Anumana S. N. S. Monolingue Mandinka	Musa D. N.S. Monolin gue Mandink a	Tidione B. N.S. Bilingue Pular Francese	Ibrahima N. N.S. 3 lingue Sarakole Bambara Francese	Moussa D. N. S. Bilingue Bambara Francese
SERIE DI DUE PAROLE	MA – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CI – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	TRA – IL – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	MA – CON – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TRA – MA – VA – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – TRA – IL – CI	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI – CON	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5
SERIE DI CINQUE PAROLE	MA – TRA – VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	TRA – CON – IL – CI – VA	0	0,5	0,5	1	1	1	0	1	1
	VA – CI – IL – CON – MA	0,5	0	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5
SERIE DI SEI PAROLE	VA – IL – CI – TRA – CON – MA	0	1	0,5	0	0,5	0,5	1	0,5	1
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	1	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	1
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0
	TOTALE	11,5	12	12	12	12	12,5	12,5	13	13

		Abraahamana S. 3 aa scuola 3 lingue Bambara Arabo Francese	Mariama D. 2 mesi Cpia 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Laman C. N.S. 4 lingue Senufu Bambara Dyoola Francese	Mohammed S. N.S 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Sufjen C. 7 aa madrassa 4 lingue Mandinka Fula Arabo Inglese	Vieux D. N. S. Bilingue Bambara Francese	Kinda D. N.S 4 lingue Sarakole Mandink Arabo Inglese	Rouda M. N.S. 3 lingue Somalo Arabo Inglese	Kolley K. A. N.S. 3 lingue Sarakole Mandinka Inglese
SERIE DI DUE PAROLE	MA – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CI – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	TRA – IL – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	MA – CON – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SE RIE	TRA – MA – VA – IL	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1

	CON - TRA - IL - CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA - IL - CI - CON	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI CINQUE PAROLE	MA - TRA - VA - IL - CI	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1
	TRA - CON - IL - CI - VA	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA - CI - IL - CON - MA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI SEI PAROLE	VA - IL - CI - TRA - CON - MA	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
	IL - CI - VA - CON - MA - TRA	0	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1
	VA - CI - TRA - IL - CON - MA	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1
	TOTALE	13	13	14	14,5	14,5	14,5	15	15	15

Nella TABELLA 31 presentiamo i risultati per singolo soggetto relativi alle sequenze di parole trisillabiche. Guardando ai dati in generale notiamo che i punteggi diminuiscono. Nessuno dei soggetti raggiunge il punteggio massimo e i punteggi più bassi si riducono rispetto alle sequenze di monosillabi. Il punteggio massimo raggiunto è 11,5 e il punteggio minimo è 3. La maggiore concentrazione si ha al centro e riguarda i punteggi compresi tra 8 e 8,5. In questo intervallo si concentra 1/3 del campione. A sinistra e a destra di questo intervallo i risultati si divaricano: maggiormente diversificati appaiono i risultati più bassi. I soggetti monolingui sono maggiormente collocati a sinistra dell'intervallo centrale; i plurilingui a destra dello stesso intervallo, con l'eccezione di Hadi e Moussa.

TABELLA 31. LIVELLO ALFA - RISULTATI SERIAL RECALL TASK PER SINGOLO SOGGETTO (PAROLE TRISILLABICHE)

		Dame E. N. S. Monolingue Wolof	Najat M. N.S. Monolingue Tigrin	Ibrahim E. N.S. Monolingue Mamdinka	Rasel S. 2 aa scuola Monolingue Bengali	Ibrahim J. N.S. Monolingue Arabo	Yaya D. N. S. Monolingue Mandinka	Musa D. N.S. Monolingue Mandinka	Hadi W. 2 aa scuola Bilingue Cotocoli Inglese	Moussa D. N. S. Bilingue Bambara Francese	Kebba D. N.S. Monolingue Mandinka
SERIE DI DUE PAROLE	BANANA-CISTERNA	0,5	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1
	TAVOLO - CASERMA	1	1	0,5	1	1	0	1	1	1	1
	PAGINA - BALCONE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	CISTERNA - TAVOLO - CASERMA	0	0	0	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5
	BANANA - CASERMA - BALCONE	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1
	PAGINA - CASERMA - TAVOLA	0,5	0	0,5	0	0	1	0,5	1	1	0,5
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TAVOLO - BANANA - CASERMA - BALCONE	0	0,5	0,5	0	0	0,5	1	0,5	0	0,5
	CISTERNA - BANANA - CASERMA - TAVOLO	0	0	0	0	0	1	0,5	0,5	0	0,5
	PAGINA - CASERMA - TAVOLO - CISTERNA	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0,5
SERIE DI CINQUE PAROLE	BANANA - CASERMA - TAVOLO - BALCONE - CISTERNA	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0	0,5	1
	TAVOLO - CASERMA - BANANA - PAGINA - BALCONE	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0,5	0,5
	CASERMA - TAVOLO - CISETRNA - BALCONE - BANANA	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0,5	0
	TOTALE	3	3,5	3,5	3,5	4	6,5	7	7	7	7,5

		Ansumana S. N. S. Monolingue Mandinka	Abdullah J. 2 aa scuola Monolingue Mandinka	Kolley K. 8 MESI CPIA Bilingue Soninke Mandinka	Blessing O. 3 aa sc. Bilingue Edo Inglese	Ibrahima K. N. S. Bilingue Mandinka Inglese	Tidione B. N.S. Bilingue Pular Francese	Tiefa T. N. S. Bilingue Bambara Francese	Chorno M. 1 anno sc 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Ibrahima N. N.S. 3 lingue Sarakole Bambara Francese
SERIE DI DUE PAROLE	BANANA – CISTERNA	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1
	TAVOLO – CASERMA	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1
	PAGINA – BALCONE	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1
	BANANA – CASERMA – BALCONE	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLA	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TAVOLO – BANANA – CASERMA – BALCONE	0,5	0,5	0	1	0,5	1	1	0,5	1
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5
SERIE DI CINQUE PAROLE	BANANA – CASERMA – TAVOLO – BALCONE – CISTERNA	0	0	0,5	0	0,5	0,5	1	0	0,5
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – BALCONE	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – BALCONE – BANANA	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0	0
	TOTALE	8	8	8	8	8	8	8,5	8,5	8,5

		Kinda D. N.S 4 lingue Sarakole Mandinka Arabo Inglese	Abraahamana S. 3 aa scuola 3 lingue Bambara Arabo Francese	Kolley K. A. N.S. 3 lingue Sarakole Mandinka Inglese	Laman C. N.S. 4 lingue Senufo Bambara Dyola Francese	Rouda M. N.S. 3 lingue Somalo Arabo Inglese	Mariama D. 2 mesi Cpia 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Vieux D. N. S. Bilingue Bambara Francese	Sufjen C. 7 aa madrasse 4 lingue Mandinka Fula Arabo Inglese	Mohammed S. N.S 3 lingue Mandinka Wolof Inglese
SERIE DI DUE PAROLE	BANANA – CISTERNA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	TAVOLO – CASERMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PAGINA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	BANANA – CASERMA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLA	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TAVOLO – BANANA – CASERMA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	1	1
SERIE DI CINQUE PAROLE	BANANA – CASERMA – TAVOLO – TELEFONO – CISTERNA	0	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – TELEFONO	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	0,5
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – TELEFONO – BANANA	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	TOTALE	9,5	9,5	9,5	10	10	10	10	11	11,5

Nella TABELLA 32 enucleiamo i valori medi, i punteggi massimi e minimi, il *range* e la deviazione standard relativi ai risultati ottenuti dai singoli soggetti per ciascuna delle due prove (sequenze monosillabi e trisillabi) al fine di osservare meglio e più rapidamente se e come la lunghezza della parola influisce sui risultati. Tali valori saranno più avanti messi in relazione con le altre due classi di livello Alfa 1 e A1 e con i risultati ottenuti dalla classe Alfa dopo 100 ore di corso.

Come possiamo notare guardando i valori riportati nella tabella sotto la percentuale di risposte corrette diminuisce significativamente passando dal primo test al secondo. Tale dato ci consente di valutare positivamente i due strumenti e le scelte in rapporto agli *item* individuati.

TABELLA 32 – LIVELLO ALFA. QUADRO SINOTTICO DEI VALORI DEGLI STUDENTI ALFA IN RAPPORTO AI DUE TEST (SEQUENZE MONOSILLABI E TRISILLABI)

	MIN.	MAX.	MEDIA ASSOLUTA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	6,5	15	11,9	79,3	8,5	2,2	18,4
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	3	11,5	7,7	64,1	8,5	2,3	29,8

5.2.6. Livello Alfa 1: risultati del *serial recall task*

Anche per il livello Alfa 1 ci concentreremo da subito sull'analisi dei risultati a partire dalla esplorazione dei singoli *item*, rinviando al PAR. 5.3.2 per il profilo degli studenti di tale livello.

Risultati delle classi di livello Alfa 1 per singolo *item*. Passiamo rapidamente a esplorare i valori per ogni singolo *item* dati dalla somma dei punteggi dei soggetti del livello Alfa 1. Nella TABELLA 33 possiamo osservare i risultati per singolo *item*.

Il campione è rimasto invariato rispetto al test del *nonword repetition task*, pertanto il valore massimo che sarà possibile rilevare per ciascun *item* è 13, corrispondente al numero di soggetti testati.

Il GRUPPO 1 (parole monosillabiche) anche in questo livello fa registrare valori più alti rispetto al secondo gruppo e i risultati sono visibilmente più alti rispetto al livello Alfa. Qui ottengono punteggio pieno 9 *item* su 15 e questo stesso risultato viene sfiorato in altri due casi.

Nel GRUPPO 2 composto da parole trisillabiche i risultati per singolo *item* si abbassano globalmente, ma si attestano su valori più alti rispetto al livello Alfa. Ottengono punteggio pieno le sequenze composte da coppie di parole; a partire dalle sequenze di tre parole i risultati iniziano ad abbassarsi in modo graduale fino alle

sequenze di 5 parole.

TABELLA 33. SERIAL RECALL TASK. Distribuzione dei valori per singolo *item* (Livello Alfa 1)

SERIE DI DUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA	13	GRUPPO 1 (sequenze monosillabi)
	CON – IL	13	
	CI – VA	13	
SERIE DI TRE PAROLE MONOSILLABI	TRA – IL – VA	13	
	MA CON TRA	13	
	VA IL CI	13	
SERIE DI QUATTRO PAROLE MONOSILLABI	TRA – MA – VA – IL	13	
	CON – TRA – IL – CI	13	
	VA – IL – CI – CON	12,5	
SERIE DI CINQUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA – VA – IL – CI	13	
	TRA – CON – IL – CI – VA	10	
	VA – CI – IL – CON – MA	12	
SERIE DI SEI PAROLE MONOSILLABI	VA – IL CI – TRA – CON – MA	9	
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	5,5	
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	4	
SERIE DI DUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CISTERNA	13	GRUPPO 2 (sequenze trisillabi)
	TAVOLO – CASERMA	13	
	PAGINA – TELEFONO	13	
SERIE DI TRE PAROLE TRISILLABI	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	11	
	BANANA – CASERMA – TELEFONO	11	
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO	10	
SERIE DI QUATTRO PAROLE TRISILLABI	TAVOLO – BANANA – CASERMA – TELEFONO	9,5	
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	9,5	
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	7,5	
SERIE DI CINQUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CASERMA – TAVOLO – TELEFONO – CISTERNA	6,5	
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – TELEFONO	7	
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – TELEFONO – BANANA	5	

Nella TABELLA 34 qui di seguito daremo i valori medi, i punteggi massimi e minimi, il *range* e la deviazione standard per ciascuno dei due gruppi.

TABELLA 34 – LIVELLO ALFA 1. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI PER ITEM (SERIE MONO E TRISILLABI)

	PUNTEG. MIN.	PUNTEG. MAX.	MEDIA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
GRUPPO 1 (serie monosillabi)	4	13	11,3	86,9	9	2,9	25,6
GRUPPO 2	5	13	8	61,5	8	4,1	51,2

(serie trisillabi)							
--------------------	--	--	--	--	--	--	--

Come possiamo notare dalla tabella appena presentata nel primo gruppo si registra una percentuale di risposte corrette per ciascun *item* pari a 86,9%, più alta della percentuale per il secondo gruppo (61,5). I valori minimi e massimi in entrambi i gruppi si equivalgono. I risultati sono più compatti nel primo gruppo, come dimostra il più basso valore della deviazione standard (2,9) rispetto al secondo gruppo (4,1). In rapporto al livello precedente i valori rappresentati dalla deviazione standard nei due gruppi si abbassa rispetto al livello precedente: qui 2,9 e 4,1; lì 5,7 e 7,9.

I risultati risultano globalmente più compatti se si mettono a confronto con il livello precedente, come dimostra il valore rappresentato dal *range* nel livello Alfa 1: qui 9 e 8; lì 16,5 e 20.

Riguardo alle sequenze di monosillabi i risultati sono molto compatti (con qualche eccezione) relativamente alle sequenze che vanno da due a cinque parole: 9 *item* su 12 registrano il valore massimo. Quando le sequenze sono composte da sei parole, i punteggi calano di molto, toccando valori molto bassi: 6,5, 7 e 5.

Analizziamo di seguito il quadro che descrive i punteggi ottenuti dai singoli soggetti. Ancora una volta riproponiamo lo stesso modello di presentazione usato per le tabelle analoghe, dal valore più basso a quello più alto. Presenteremo prima i risultati ottenuti dai singoli soggetti nelle sequenze di parole monosillabiche (TABELLA 35), poi quelli nelle sequenze di parole trisillabiche (TABELLA 36).

Guardando i dati nella TABELLA 35 notiamo che i punteggi variano da 11 (min.) a 14,5 (max.). Il punteggio massimo (15) non è stato raggiunto da nessun soggetto ma i punteggi globalmente sono alti e molto compatti.

Nella TABELLA 36, che presenta i risultati per le sequenze di parole trisillabiche, possiamo osservare che i punteggi diminuiscono globalmente rispetto al livello Alfa 1. Nessuno dei soggetti raggiunge il punteggio massimo e i punteggi più bassi si riducono rispetto alle sequenze di monosillabi. Il punteggio massimo raggiunto è 11,5 e il punteggio minimo è 6,5.

I monolingui (evidenziati in grigio chiaro) si concentrano nella prima parte della tabella, mentre i plurilingui nella parte finale. Tuttavia nella prima parte della tabella sono presenti tre soggetti plurilingui.

TABELLA 35. LIVELLO ALFA 1 – Risultati serial recall task per singolo soggetto (parole monosillabiche)

		Fasseli K. N.S. + 2 mesi Cpia Mono Dyoula	Blessing F. N.S. + 4 mesi Cpia Mono Edo	Balde S. 6 a.s. 2 lingue Pular Francese	Abdi A. M. 2 a.s. Mono Somalo	Issiaka K. N.S. + corso alfa in Italia Mono Coniake	Fadou F. 6 a.s. 3 LIN. Dendi Wolof Francese	Sainey C. 8 a.s. 3 LIN Mandinka Wolof Inglese	Kebba C. 3 coranica 3LIN Wolof Mandinka Inglese	Mor D. 4 aa sc. 2 lingue Legge passi di corano in arabo Wolof Francese	Moutarou B. N.S. 2 lingue Fula Wolof	Alassane T. 2 a.s. 3 LIN Wolof Fula Francese	Mamat J. 5 A.S. 3 LIN. Wolof Mandinka Inglese	Mala F. N.S. 3 LIN. Mandinka Wolof Francese
SERIE DI DUE PAROLE	MA – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	CON – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	CI – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
SERIE DI TRE PAROLE	TRA – IL – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	MA – CON – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TRA – MA – VA – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	CON – TRA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	VA – IL – CI – CON	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	
SERIE DI CINQUE PAROLE	MA – TRA – VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	TRA – CON – IL – CI – VA	0,5	0,5	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	
	VA – CI – IL – CON – MA	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
SERIE DI SEI PAROLE	VA – IL – CI – TRA – CON – MA	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	0	0	0	0	0	1	1	0,5	0	0,5	0,5	1	
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	0	0		0	0	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	
	TOTALE	11	11,5	12	12,5	12,5	13,5	13,5	13,5	13,5	14	14	14	14,5

TABELLA 36. LIVELLO ALFA1 - RISULTATI SERIAL RECALL TASK PER SINGOLO SOGGETTO (PAROLE TRISILLABICHE)

		Blessing F. N.S. 4 mesi Cpia Mono Edo	Fasseli K. N.S. + 2 mesi Cpia Mono Dyoula	Kebba C. 3 aa coranica 3LIN Wolof Mandinka Inglese	Issiaka K. N.S. + corso alfa in Italia Mono Coniake	Sainey C. 8 aa scuola. 3 LIN Mandinka Wolof Inglese	Mamat J. 5 A.S. 3 LIN. Wolof Mandinka Inglese	Abdi A. M. 2 a.s. Mono Somalo	Mor D. 4 aa scuola 2 lingue Legge passi di corano in arabo Wolof Francese	Moutarou B. N.S. 2 lingue Fula Wolof	Fadou F. 6 a.s. 3 LIN. Dendi Wolof Francese	Mala F. N.S. 3 LIN. Mandinka Wolof Francese	Balde S. 6 a.s. 2 lingue Pular Francese	Alassane T. 2 a.s. 3 LIN Wolof Fula Francese
SERIE DI DUE PAROLE	BANANA – CISTERNA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	TAVOLO – CASERMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PAGINA – BALCONE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
	BANANA – CASERMA – BALCONE	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLA	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TAVOLO – BANANA – CASERMA – BALCONE	0	1	1	0,5	1	1	0	0,5	1	1	1	1	0,5
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1
SERIE DI CINQUE PAROLE	BANANA – CASERMA – TAVOLO – BALCONE – CISTERNA	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – BALCONE	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – BALCONE – BANANA	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
SERIE DI SEI PAROLE	CASERMA – PAGINA – TAVOLO – BANANA – BALCONE – CISTERNA	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5
	TAVOLO – PAGINA – CASERMA – CISTERNA – BANANA – BALCONE	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0,5
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – BALCONE – BANANA – PAGINA	0	0	0	0	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0
	TOTALE	6,5	8	8	8,5	8,5	9	9,5	9,5	10	10	10,5	11	11,5

Nella TABELLA 37 riportiamo i valori medi, i punteggi massimi e minimi, il *range*, la deviazione standard e il coefficiente di variazione relativi ai risultati ottenuti dai singoli soggetti per ciascuna delle due prove (sequenze monosillabi e trisillabi). Ci soffermeremo innanzitutto sul rapporto tra i valori del primo test (sequenze di monosillabi) e del secondo test (sequenze di trisillabi). Metteremo quindi tali valori a confronto con il livello precedente.

Come possiamo notare guardando i valori riportati nella tabella sotto la percentuale di risposte corrette diminuisce significativamente passando dal primo test al secondo. La differenza tra i valori minimi e massi espressa dal *range* è relativamente contenuta, prova che i risultati sono in entrambi i casi abbastanza compatti. Anche la deviazione standard è bassa in entrambi i test.

Mettendo a confronto i valori della classe di livello Alfa 1 con quella di livello Alfa, notiamo che i valori minimi crescono, mentre resta invariato il valore massimo. I punteggi della classe di livello Alfa 1 sono più alti rispetto alla precedente: la percentuale media di risposte corrette è 86,6 nel primo test e 59,3 nel secondo, contro il 79,3% e il 51,3 del livello Alfa.

TABELLA 37 – LIVELLO ALFA 1. QUADRO SINOTTICO DEI VALORI DEGLI STUDENTI ALFA IN RAPPORTO AI DUE TEST (SEQUENZE MONOSILLABI E TRISILLABI)

	MIN.	MAX.	MEDIA ASSOLUTA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	11	14,5	13	86,6	3,5	1	7,6
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	6,5	11,5	8,9	59,3	5	1,2	13,4

5.2.7. Livello A1: risultati del *serial recall task*

Prima di passare all'osservazione dei risultati per singolo *item* facciamo notare subito che nel campione del *serial recall task* mancano Harun M. e Amadou J.; i due studenti si sono rifiutati di proseguire nell'attività del test e hanno poi scelto di non frequentare il corso. Per il profilo completo del campione si rinvia alla descrizione nel PAR. 5.2.3.

Risultati delle classi di livello A1 per singolo *item*. Come per i livelli precedenti ci concentriamo ancora una volta sui risultati ottenuti dalla totalità dei soggetti per ogni singolo *item* (TABELLA 38).

Il campione è composto da 22 soggetti, dunque il punteggio massimo che si potrà registrare per ciascun *item* sarà pari a tale cifra.

I punteggi più alti sono ottenuti con gli *item* del primo gruppo (parole monosillabiche); i punteggi più bassi con gli *item* delle parole trisillabiche. Inoltre i

valori sono decrescenti, man mano che si passa dalle sequenze composte da due parole alle sequenze composte da sei parole la quantità di errori aumenta, segno che il criterio di difficoltà crescente adottato nella costruzione del test ha funzionato.

Nel GRUPPO 1 rileviamo punteggio pieno riguardo a cinque *item* e in un altro caso tale risultato viene sfiorato.

Nel GRUPPO 2 composto da parole trisillabiche i risultati per singolo *item* si abbassano globalmente; il punteggio pieno viene raggiunto solo in un caso (in una delle sequenze composte da coppie di parole), e in tre casi viene sfiorato e riguarda due sequenze composte da coppie di parole e una delle sequenze composte da tre parole.

TABELLA 38. SERIAL RECALL TASK. DISTRIBUZIONE DEI VALORI DEL LIVELLO A1 PER SINGOLO ITEM

SERIE DI DUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA	22	GRUPPO 1 (sequenze monosillabi)
	CON – IL	20,5	
	CI – VA	21,5	
SERIE DI TRE PAROLE MONOSILLABI	TRA – IL – VA	22	
	MA CON TRA	22	
	VA IL CI	22	
SERIE DI QUATTRO PAROLE MONOSILLABI	TRA – MA – VA – IL	22	
	CON – TRA – IL – CI	20	
	VA – IL – CI – CON	19	
SERIE DI CINQUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA – VA – IL – CI	19	
	TRA – CON – IL – CI – VA	19	
	VA – CI – IL – CON – MA	14,5	
SERIE DI SEI PAROLE MONOSILLABI	VA – IL CI – TRA – CON – MA	15	
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	15,5	
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	13,5	
SERIE DI DUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CISTERNA	21,5	GRUPPO 2 (sequenze trisillabi)
	TAVOLO – CASERMA	21,5	
	PAGINA – BALCONE	22	
SERIE DI TRE PAROLE TRISILLABI	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	17,5	
	BANANA – CASERMA – BALCONE	19,5	
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO	21,5	
SERIE DI QUATTRO PAROLE TRISILLABI	TAVOLO – BANANA – CASERMA – BALCONE	19	
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	12	
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	7	
SERIE DI CINQUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CASERMA – TAVOLO – BALCONE – CISTERNA	9,5	
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – BALCONE	5	
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – BALCONE – BANANA	5	

Nella TABELLA 39 qui di seguito forniremo i valori medi, i punteggi massimi e minimi,

il *range* e la deviazione standard per ciascuno dei due gruppi.

TABELLA 39 – LIVELLO A1. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI PER ITEM (SERIE MONO E TRISILLABI)

	PUNT. MIN.	PUNT. MAX.	MEDIA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
GRUPPO 1 (serie monosillabi)	13,5	22	19,1	86,8	8,5	3	15,7
GRUPPO 2 (serie trisillabi)	5	21,5	15	68,1	16,5	6,8	45,3

Nel primo gruppo la percentuale di risposte corrette per ciascun *item* è pari a 86,8%, più alta della percentuale che riguarda il secondo gruppo (68,1%). I valori minimi e massimi nel secondo gruppo sono più divaricati come dimostra il range: 16,5 del secondo gruppo contro 8,5 del primo. I risultati sono più compatti nel primo gruppo, come dimostra il più basso valore della deviazione standard (3) rispetto al secondo gruppo (6,8). In rapporto al livello precedente i valori rappresentati dalla deviazione standard nei due gruppi è analoga nel primo gruppo (3 contro 2,9) e di poco più alta rispetto al secondo gruppo (4,1 contro 6,8).

Analizziamo di seguito il quadro che descrive i punteggi ottenuti dai singoli soggetti, ordinati ancora una volta con lo stesso criterio: dal valore più basso a quello più alto. Presenteremo prima i risultati ottenuti dai singoli soggetti nelle sequenze di parole monosillabiche (TABELLA 40), poi quelli nelle sequenze di parole trisillabiche (TABELLA 41).

Osservando i dati presentati nella TABELLA 39 (parole monosillabiche) i punteggi sono compresi nell'intervallo che va 8 (min.) a 15 (max.). Il punteggio massimo (15) è stato raggiunto in sette casi e la maggior parte dei soggetti (11) si concentrano nell'intervallo che va da 14 a 15. La situazione che riguarda i punteggi più bassi è meno compatta, sebbene cresca in modo graduale: ci riferiamo all'intervallo che va da 8 a 13,5.

Nella TABELLA 40 (sequenze di parole trisillabiche), i punteggi diminuiscono globalmente rispetto alle sequenze di parole monosillabiche. Nessuno dei soggetti raggiunge il punteggio massimo e i punteggi più bassi si riducono rispetto alle sequenze di monosillabi. Il punteggio massimo raggiunto è 12 e non si rileva una concentrazione di soggetti all'interno di un intervallo specifico; al contrario i punteggi variano con regolarità e in modo graduale. Il punteggio minimo è 4,5.

I monolingui (evidenziati in grigio chiaro) si concentrano nella prima parte di entrambe le tabelle di seguito, mentre i plurilingui nella parte finale. Fa eccezione (TABELLA 40) solo Mostafa (monolingue), che si trova all'interno del gruppo dei plurilingui.

TABELLA 39. LIVELLO A1 - RISULTATI SERIAL RECALL TASK PER SINGOLO SOGGETTO (PAROLE MONOSILLABICHE)

		NAJMUN M. 5 A.S. MONO BENGALI	MOSTAFA K. 6 A.S. MONO ARABO	EDRISA K. 8 A.S. MONO MANDINKA	DIABA C. 4 A.S. MONO BAMBARA	MOSTAFA R. 1 A.S CPIA MONO ARABO	Yaya D. 2 LIN	BAKARY D. 4 A.S 4 LIN BALLANTA FRANCESE DIOLA MANDINKA	ALFOUSSEY NI S. 4 LIN	Ibrahim K. 3 aa scuola 5 LIN	Mohammed Abdullahi bilingue 4 a.s.	Ibrahim B. 3 LIN
SERIE DI DUE PAROLE	MA - TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON - IL	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5
	CI - VA	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	TRA - IL - VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	MA - CON - TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA - IL - CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TRA - MA - VA - IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON - TRA - IL - CI	0,5	0	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
	VA - IL - CI - CON	0,5	1	0	0,5	1	1	0	1	1	1	1
SERIE DI CINQUE PAROLE	MA - TRA - VA - IL - CI	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	TRA - CON - IL - CI - VA	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
	VA - CI - IL - CON - MA	0	0	0	0	1	0	1	0,5	0	1	0
SERIE DI SEI PAROLE	VA - IL - CI - TRA - CON - MA	0	0	0,5	0	0,5	0	0	1	0	1	1
	IL - CI - VA - CON - MA - TRA	0	0	0,5	0	0	0	1	1	1	0	1
	VA - CI - TRA - IL - CON - MA	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
	TOTALE	8	9	10	10	11,5	12	13	13	13	13	13,5

		Falilou J. 4 LIN	Oussainou J. 2 lingue	Sainey S. bilingue 5 a.s.	Lamin T. 5A.S. + 2 MESI corso alfa (comunità cristiana) Mono Mandinka	Ibrahim Jammeh 3 lingue 6 aa sc.	Ibrahim D. 2 LIN Mandinka Inglese	Sisaku D. 2 lingue 8 a.s.	Ebou J. 3 LIN	LAMIN S. 4 LINGUE	KALIPHAT. 4 LIN	SANSIDIN S. 3 LIN
SERIE DI DUE PAROLE	MA – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CI – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	TRA – IL – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	MA – CON – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
DI SERIE QUATTRO PAROLE	TRA – MA – VA – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – TRA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI – CON	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
DI SERIE CINQUE PAROLE	MA – TRA – VA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	TRA – CON – IL – CI – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – CI – IL – CON – MA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI SEI PAROLE	VA – IL – CI – TRA – CON – MA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	0	0	0	0,5	1	1	1	1	1	1	1
	TOTALE	14	14	14	14,5	15	15	15	15	15	15	15

TABELLA 40. LIVELLO A1 - RISULTATI SERIAL RECALL TASK PER SINGOLO SOGGETTO (PAROLE TRISILLABICHE)

		Edrisa Kinteh 8 a.s. Mono Mandinka	Diaba C. 4 a.s. Mono Bambara	Mostafa R. 1 a.s Cpia Mono Arabo	Najmun M. 5 a.s. MONO Bengali	Sisaku D. 2 lingue 8 a.s.	Mohammed A. bilingue 4 a.s.	IbrahimK. 3 aa scuola 5 LIN	Ebou J. 3 LIN	Mostafa K. 6 a.s. Mono Arabo	Sansidin Sonko 3 LIN	Yaya D. 2 LIN
SERIE DI DUE PAROLE	BANANA – CISTERNA	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	TAVOLO – CASERMA	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	PAGINA – BALCONE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
SERIE DI TRE PAROLE	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	0	0,5	0	1	1	1	1	1	1	0	0,5
	BANANA – CASERMA – BALCONE	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5
	PAGINA – CASERMA – TAVOLA	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TAVOLO – BANANA – CASERMA – BALCONE	1	0,5	0,5	0	0,5	1	1	0,5	1	1	1
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	0	0	0	0	0	0	0	0,5	1	0	0,5
SERIE DI CINQUE PAROLE	BANANA – CASERMA – TAVOLO – BALCONE – CISTERNA	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	1	0,5
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – BALCONE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5
	CASERMA – TAVOLO – CISETRNA – BALCONE – BANANA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	TOTALE	4,5	5	6	6,5	7	7	7,5	8	8	8	8,5

		Oussainou J. 2 lingue	Sainey S. bilingu! 5 a.s.	Kalipha T. 4 LIN	Alfousseyni S. 4 LIN	Ibrahim D. 2 LIN Mandinka Inglese	Falilou J. 4 LIN	Ibrahim B. 3 LIN	Bakary D. 4 a.s 4 LIN Ballanta Francese Diola Mandinka	Lamin T. 5a.s. + 2 mesi corso alfa (comunità cristiana) Mono Mandinka	Lanneh S. 4 lingue	Ibrahim J. 6 aa scuola 3 lingue
SERIE DI DUE PAROLE	BANANA – CISTERNA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	TAVOLO – CASERMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PAGINA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
	BANANA – CASERMA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TAVOLO – BANANA – CASERMA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	1	0	1	0,5	1	1	0	1	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0	1	1	1
SERIE DI CINQUE PAROLE	BANANA – CASERMA – TAVOLO – TELEFONO – CISTERNA	0	0,5	0,5	1	1	0,5	0	1	1	1	1
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – TELEFONO	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	1	0,5	0	1
	CASERMA – TAVOLO – CISETRNA – TELEFONO – BANANA	0	0	0,5	0,5	0	0	1	0	0,5	0,5	1
	TOTALE	8,5	8,5	9	9	9	10	10	10,5	11	11,5	12

Nella TABELLA 41 presentiamo i valori medi, i punteggi massimi e minimi, il *range*, la deviazione standard e il coefficiente di variazione dei risultati della classe di livello A1. Osserveremo prima il rapporto tra i valori del primo test (sequenze di monosillabi) e del secondo test (sequenze di trisillabi). Metteremo poi tali valori a confronto con i due livelli precedenti.

Come possiamo notare guardando i valori riportati nella tabella sotto la percentuale di risposte corrette diminuisce significativamente passando dal primo test al secondo. La differenza tra i valori minimi e massimi espressa dal *range* è relativamente contenuta, prova che i risultati sono in entrambi i casi abbastanza compatti. La deviazione standard è relativamente bassa nel caso delle parole monosillabiche (3) e più alta per le parole trisillabiche (6,8). L'alto coefficiente di variazione (85) che si rileva nel caso delle parole del secondo gruppo riflette la costante gradualità dei punteggi e la quasi totale assenza di concentrazione di punteggi in un intervallo specifico.

Mettendo a confronto i valori della classe di livello A1 con quelli Alfa 1, notiamo che i valori minimi diminuiscono, mentre i valori massimi sono analoghi. Anche le percentuali medie di risposte corrette sono analoghe con quelle del livello Alfa 1: 86,6 per le parole monosillabiche e 66,6 per le parole trisillabiche, contro 86,6 e 59,3 del livello Alfa1.

TABELLA 41 – LIVELLO A1. QUADRO SINOTTICO DEI VALORI DEGLI STUDENTI A1 IN RAPPORTO AI DUE TEST (SEQUENZE MONOSILLABI E TRISILLABI)

	MIN.	MAX.	MEDIA ASSOLUTA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	8	15	13	86,6	7	3	23
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	4,5	12	8	66,6	7,5	6,8	85

5.2.8. Livello Alfa dopo 100 ore di corso: risultati del *serial recall task*

Questo è certamente la parte di più importante riguardo all'analisi dei risultati, perché oltre a darci informazioni su come e se cambia l'efficacia dei soggetti nell'affrontare la prova via via che il livello di lettoscrittura aumenta, ci dice anche se e come l'intervento didattico programmato all'interno di ItaStra abbia avuto un ruolo in rapporto ai risultati.

Come nei casi precedenti, è utile partire dalla esplorazione dei singoli *item*.

Risultati delle classi di livello Alfa per singolo *item*. Passiamo all'analisi dei punteggi (TABELLA 42); metteremo poi in relazioni tali valori con quelli degli studenti di livello Alfa prima dell'inizio del corso.

Nel GRUPPO 1, a differenza della situazione rilevata per il livello Alfa e per tutti i livelli

successivi, si nota immediatamente che nel passare da sequenze più semplici (due parole) a sequenze più complesse il punteggio cambia, ma non decresce regolarmente, oscilla piuttosto tra 10, 9,5 e 9. Quando si raggiungono le serie di sei parole, il risultato inizia a scendere in modo visibile, raggiungendo il valore minimo di 5,5.

Nel gruppo 2 accade qualcosa di simile a quanto appena illustrato. Il punteggio non decresce regolarmente ma oscilla tra 11, 10,5, 8,5 e 8. A partire dalle sequenze di quattro parole il valore inizia a scendere, o meglio a precipitare, fino a raggiungere il punteggio di 2,5.

TABELLA 42. SERIAL RECALL TASK. DISTRIBUZIONE DEI VALORI DEL LIVELLO ALFA 100 ORE PER SINGOLO ITEM

SERIE DI DUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA	10	GRUPPO 1 (sequenze monosillabi)
	CON – IL	9,5	
	CI – VA	9,5	
SERIE DI TRE PAROLE MONOSILLABI	TRA – IL – VA	10	
	MA – CON – TRA	9,5	
	VA – IL – CI	9,5	
SERIE DI QUATTRO PAROLE MONOSILLABI	TRA – MA – VA – IL	9,5	
	CON – TRA – IL – CI	9,5	
	VA – IL – CI – CON	10	
SERIE DI CINQUE PAROLE MONOSILLABI	MA – TRA – VA – IL – CI	10	
	TRA – CON – IL – CI – VA	9	
	VA – CI – IL – CON – MA	9	
SERIE DI SEI PAROLE MONOSILLABI	VA – IL – CI – TRA – CON – MA	6,5	
	IL – CI – VA – CON – MA – TRA	6,5	
	VA – CI – TRA – IL – CON – MA	5,5	
SERIE DI DUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CISTERNA	10,5	GRUPPO 2 (sequenze trisillabi)
	TAVOLO – CASERMA	11	
	PAGINA – BALCONE	11	
SERIE DI TRE PAROLE TRISILLABI	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	8,5	
	BANANA – CASERMA – TELEFONO	11	
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO	9,5	
SERIE DI QUATTRO PAROLE TRISILLABI	TAVOLO – BANANA – CASERMA – BALCONE	8	
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	6,5	
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	6,5	
SERIE DI CINQUE PAROLE TRISILLABI	BANANA – CASERMA – TAVOLO – BALCONE – CISTERNA	5,5	
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – BALCONE	4,5	
	CASERMA – TAVOLO – CISTERNA – BALCONE – BANANA	2,5	

Di seguito (TABELLA 43) daremo i valori medi, i punteggi massimi e minimi, il *range* e la deviazione standard per ciascuno dei due gruppi.

TABELLA 43 – LIVELLO ALFA DOPO 100 ORE. DISTRIBUZIONE DEI PUNTEGGI ALL’INTERNO DEI DUE GRUPPI DI SEQUENZE DI PAROLE (MONOSILLABI E TRISILLABI)

	PUNT. MIN.	PUNT. MAX.	MEDIA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VARIAZIONE
GRUPPO 1	3	10	8,2	82	7	2,2	26,8
GRUPPO 2	2	9,5	7	70	7,5	2,7	38,5

Il dato che appare a un primo sguardo è che la media percentuale di risposte corrette è più alta nel secondo gruppo rispetto al primo gruppo. Un dato in controtendenza rispetto alla situazione generale precedente. La deviazione standard in entrambi i gruppi è analoga e ciò rafforzerebbe la validità del dato ricavato dalla media percentuale.

Passiamo adesso ad analizzare i risultati ottenuti dai singoli soggetti. Presenteremo prima i risultati ottenuti nelle sequenze di parole monosillabiche, poi quelli nelle sequenze di parole trisillabiche.

Guardando i dati nella TABELLA 44 (parole monosillabiche) notiamo che i punteggi variano da 9,5 (min.) a 15 (max.). Il punteggio massimo è stato raggiunto solo in due casi ma i risultati appaiono globalmente più compatti, grazie al fatto che i valori più bassi sono aumentati rispetto alla stessa classe prima delle 100 ore di corso.

Nella TABELLA 45 (parole bisillabiche) i risultati sono ancora più compatti rispetto alle sequenze di parole monosillabiche e sono compresi nell’intervallo che va da 6,5 a 11. Considerando che il punteggio massimo è 12, si può notare una crescita complessiva nella efficacia di esecuzione, dovuta in particolare al fatto che i valori minimi sono aumentati rispetto a quanto è stato rilevato prima dell’inizio del corso.

Anche per il livello Alfa dopo 100 ore di corso abbiamo colorato di grigio chiaro i soggetti monolingui e di grigio scuro i plurilingui. Riguardo alla prova di parole monosillabiche, ancora una volta i plurilingui ottengono risultati mediamente più alti e si concentrano sulla parte destra della tabella. Nel test di parole trisillabiche i risultati appaiono mescolati, monolingui e plurilingui non si posizionano in parti nettamente distinte della tabella. Trattandosi tuttavia di risultati molto compatti, tale osservazione potrebbe risultare non molto significativa poco significativa. Nel paragrafo successivo cercheremo di indagare più in profondità quanto qui rilevato al fine di vedere meglio cosa è accaduto.

TABELLA 44. LIVELLO ALFA 100 ORE – RISULTATI SERIAL RECALL TASK PER SINGOLO SOGGETTO (PAROLE MONOSILLABICHE)

		Rasel S. 2 aa sc. Mono Bengali	Yaya D. N. S. Monolingue Mandinka	Abdullah J. 2 aa sc. Monolingue Mandinka	Ansumana S. N. S. Monolingue Mandinka	Ibrahim E. N.S. Monolingue Mamdinka	Blessing O. 3 aa sc. Biingue Edo Inglese	Chorno M. 1 anno sc 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Tiefa T. N. S. Bilingue Bambara Francese-	Mohammed S. N.S 3 lingue Mandinka Wolof Inglese	Kinda D. N.S 4 lingue Sarakole Mandink Arabo Inglese
SERIE DI DUE PAROLE	MA – TRA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – IL	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1
	CI – VA	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	TRA – IL – VA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	MA – CON – TRA	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1
DI SERIE QUATTRO PAROLE	TRA – MA – VA – IL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	CON – TRA – IL – CI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	VA – IL – CI – CON	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
DI SERIE CINQUE PAROLE	VA - CI - IL - CON - MA	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
	VA - IL - CI - TRA - CON - MA	0,5	0,5	0,5	0	1	1	1	1	1	1
	VA - CI - IL - CON - MA	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1
SERIE DI SEI PAROLE	VA - IL - CI - TRA - CON - MA	0,5	0	0	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1
	IL - CI - VA - CON - MA - TRA	0	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	1	1
	VA - CI - TRA - IL - CON - MA	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
	TOTALE	9,5	10,5	10,5	12,5	12	13	13	13,5	15	15

TABELLA 45. LIVELLO ALFA 100 ORE – RISULTATI SERIAL RECALL TASK PER SINGOLO SOGGETTO (PAROLE TRISILLABICHE)

		Ibrahim E. N.S. Monolingue Mamdinka	Rasel S. 2 aa sc. Mono Bengali	Yaya D. N. S. Monolingue Mandinka	Chorno M. 1 anno sc 3 lingue Mandinka Wolof Inlgese	Tiefa T. N. S. Bilingue Bambara Francese-	Blessing O. 3 aa sc. Biingue Edo Inglese	Ansumana S. N. S. Monolingue Mandinka	Abdullah J. 2 aa sc. Monolingue Mandinka	Kinda D. N.S 4 lingue Sarakole Mandink Arabo Inglese	Mohammed S. N.S 3 lingue Mandinka Wolof Inglese
SERIE DI DUE PAROLE	BANANA – CISTERNA	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
	TAVOLO – CASERMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PAGINA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SERIE DI TRE PAROLE	CISTERNA – TAVOLO – CASERMA	0	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
	BANANA – CASERMA – TELEFONO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLA	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	1
SERIE DI QUATTRO PAROLE	TAVOLO – BANANA – CASERMA – TELEFONO	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1
	CISTERNA – BANANA – CASERMA – TAVOLO	0	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1
	PAGINA – CASERMA – TAVOLO – CISTERNA	0	0,5	0	0	0,5	1	1	1	1	1
SERIE DI CINQUE PAROLE	BANANA – CASERMA – TAVOLO – TELEFONO – CISTERNA	0,5	0,5	0	1	0	0	0,5	0,5	0,5	1
	TAVOLO – CASERMA – BANANA – PAGINA – TELEFONO	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0	0	1	0,5
	CASERMA – TAVOLO – CISETRNA – TELEFONO – BANANA	0	0,5	0	0	0	0,5	0	0	0,5	0,5
	TOTALE	6,5	7	7,5	8,5	8,5	9	9	9	10,5	11

Nella TABELLA 46 enucleiamo i valori medi, i punteggi massimi e minimi, il *range* e la deviazione standard relativi ai risultati ottenuti dai singoli soggetti per ciascuna delle due prove (sequenze monosillabi e trisillabi). Nella stessa tabella inseriamo i risultati del livello Alfa prima del corso per una rapida osservazione di quanto è accaduto, rinviando un confronto più puntuale al paragrafo successivo in cui commenteremo i risultati generali.

TABELLA 46 – LIVELLO ALFA. QUADRO SINOTTICO DEI VALORI DEGLI STUDENTI ALFA (0 E 100 ORE) IN RAPPORTO AI DUE TEST (SEQUENZE MONOSILLABI E TRISILLABI)

	MIN.	MAX.	MEDIA ASSOLUTA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VAR.
DOPO 100 ORE							
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	9,5	15	11,2	74,6	5,5	4,1	36,6
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	6,5	11	7,5	62,5	4,5	2,6	34,6
ZERO ORE							
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	6,5	15	11,9	79,3	8,5	2,2	18,4
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	3	11,5	7,7	64,1	8,5	2,3	29,8

Guardando i dati nella tabella sopra possiamo affermare che le medie percentuali si equivalgono. Tuttavia appare significativo che leggere la percentuale di risposte corrette dopo 100 ore di corso in rapporto a una maggiore compattezza dei risultati.

Discussione dei risultati del *serial recall task* in rapporto ai livelli. Mostriamo di seguito una tabella che riassume i dati rilevate nei tre livelli indagati e per il livello Alfa riproporremo i risultati dopo 100 ore di corso.

TABELLA 47 – I RISULTATI IN RAPPORTO AI LIVELLI DI ALFABETIZZAZIONE

	MIN.	MAX.	MEDIA ASSOLUTA	MEDIA %	RANGE	DEV. ST.	COEF. DI VAR.
ALFA ZERO ORE							
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	6,5	15	11,9	79,3	8,5	2,2	18,4
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	3	11,5	7,7	64,1	8,5	2,3	29,8
ALFA 100 ORE							
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	9,5	15	11,2	74,6	5,5	4,1	36,6
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	6,5	11	7,5	62,5	4,5	2,6	34,6
ALFA 1							
TEST 1 (SEQUENZE MONOSILLABI)	11	14,5	13	86,6	3,5	1	7,6
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	6,5	11,5	8,9	59,3	5	1,2	13,4
A1							
TEST 1 (SEQUENZE MNOSILLABI)	8	15	13	86,6	7	3	23
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	4,5	12	8	66,6	7,5	6,8	85

Tabella 48. - Analisi dei risultati in rapporto alla variabile monolingui/plurilingui.

	MEDIA ASSOLUTA	MEDIA % GLOBALE	MEDIA ASSOLUTA MONOLINGUI	MEDIA % MONOLINGUI	MEDIA ASSOLUTA PLURILINGUI	MEDIA % PLURILINGUI
ALFA (ZERO ORE)						
TEST 1 (SEQUENZE MNOSILLABI)	11,9	79,3	11,15	74,3%	13,11	87,4%
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	7,7	64,1	5,4	45,4%	9	75%
ALFA (100 ORE)						
TEST 1 (SEQUENZE MNOSILLABI)	11,2	74,6	11	73,3%	13,9	92,6%
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	7,5	62,5	7,8	65%	9,5	79,1%
ALFA 1						
TEST 1 (SEQUENZE MNOSILLABI)	13	86,6	11,8	78%	13,6	90,6%
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	8,9	59,3	8,1	67,5%	9,7	80,8%
A1						
TEST 1 (SEQUENZE MNOSILLABI)	13	86,6	9,7	64,6%	13,4	89,3%
TEST 2 (SEQUENZE TRISILLABI)	8	66,6	6	50%	9,7	80,8%

5.3. I risultati delle prove di consapevolezza metalinguistica

5.3.1. Premessa

Nell'ultima parte del capitolo dedicato alla analisi dei risultati della ricerca sperimentale affronteremo l'altra grande questione che interroga gli studiosi che indagano sulla specificità dei processi cognitivi e linguistici di soggetti non alfabetizzati. Ci occuperemo qui dei risultati ottenuti dai soggetti non alfabetizzati nelle prove che richiedono un processamento del continuum fonico, ovvero la possibilità di riconoscerne la natura discreta, la possibilità di scomposizione di tale continuum in unità discrete: in ordine di grandezza, la frase, la parola, le sillabe e i fonemi.

La riproduzione verbale di ciò che resta di una parola dalla quale si toglie un fonema o al contrario alla quale un fonema viene aggiunto; l'individuazione della parola più lunga tra due parole; la segmentazione in parole di un enunciato sono tutte operazioni che richiedono la segmentazione del continuum fonico. Tale segmentazione, o in altri termini il processamento del continuum nelle unità che lo compongono, è descritta dagli studiosi d'ambito come **consapevolezza metalinguistica**.

In quest'ultima parte del CAPITOLO V osserveremo i risultati ottenuti dai soggetti non alfabetizzati nelle prove di consapevolezza metalinguistica. Metteremo poi a confronto tali risultati con quelli ottenuti dai soggetti scolarizzati della classe di livello A1. Infine, all'interno del gruppo degli analfabeti osserveremo i risultati ottenuti nelle stesse prove dopo 100 ore di corso.

Replicheremo qui il modello di analisi utilizzato per l'osservazione dei dati delle prove di memoria fonologica, con la differenza che in questo caso non prenderemo in considerazione il livello Alfa 1. Tale livello, infatti, sulla base di una sommaria esplorazione dei dati ha mostrato risultati poco netti e molto diversificati, e dunque poco utili se messi in relazione con il livello Alfa e con l'A1. D'altra parte l'elevata diversificazione dei risultati riflette il diverso successo degli studenti in relazione al corso frequentato.

Il confronto tra la classe Alfa e A1 nasce ancora una volta dall'obiettivo di mettere osservare in che modo analfabetismo e alfabetismo determinano il risultato. In altri termini, mettere in evidenza dunque le ricadute della presenza e assenza di lettura e scrittura sui risultati.

Non analizzeremo i dati usando un metro quantitativo, piuttosto li osserveremo puntando a una descrizione qualitativa dei movimenti che ci è possibile osservare. Piuttosto che dire cosa i giovani analfabeti non sono capaci di fare cercheremo di acuire lo sguardo all'interno di processi in movimento. E lo faremo prima guardando ai dati orizzontalmente, puntando a individuare divergenze, seppur piccole nella uniformità; poi longitudinalmente guardando ai risultati prima e dopo un intervallo didattico di 100 ore di corso (lo stesso intervallo osservato per le prove di misurazione della memoria fonologica).

Se ci è difficile definire fin da ora ciò che questo paragrafo sarà (il senso da dare ai risultati, le domande di ricerca future, una più chiara definizione del profilo degli

apprendenti, le possibili implicazioni per la didattica), possiamo intanto liberare il campo da ciò che non sarà certamente: non sarà un contenitore di abilità, funzioni e processi che in negativo definiscono il profilo dei soggetti analfabeti, di cui qui ci accingiamo a osservare i risultati.

Questo è stato già fatto, è stato utile per tanti, lo è stato per noi e per questo lavoro e lo sarà per quanti ancora si dedicheranno a questo così differente e vulnerabile profilo linguistico che definisce l'analfabeta: figura aliena alla linguistica acquisizionale che fino a pochi anni fa declinava un'unica figura d'apprendente, l'adulto alfabeto, cioè chi apprende una lingua sapendo già tanto, tantissimo, di essa, oppure il bambino o adolescente che è ancora in una fase di grande plasticità. Per quanto riguarda l'adulto, se conosci la struttura, hai già gli strumenti per erigere l'impalcatura che ornamenta la facciata. Ma se manca la struttura difficile è costruire il resto, men che mai gli ornamenti che quella struttura mostrano in superficie. Bisogna dunque costruire tutto dall'inizio. Ed è proprio questo inizio, il principio da cui la forma linguistica trova espressione che qui osserveremo attraverso l'uso che abbiamo fatto di strumenti di rilevazione di cui si è detto nel capitolo IV.

Successivamente passeremo a interpretare i movimenti cognitivi e linguistici avvenuti durante il faticoso processo di alfabetizzazione cercando di cogliere lo sguardo di chi di tali movimenti è stato l'attore principale. Attraverso un'indagine metacognitiva metteremo in evidenza come i soggetti indagati spiegano i cambiamenti in atto, attraverso una analisi di ciò che era prima (le risposte alle prove di consapevolezza metalinguistica effettuata all'avvio del percorso) e di ciò che è stato dopo nelle stesse prove.

Abbiamo scelto di usare lo strumento metacognitivo solo per alcune delle prove metalinguistiche, quelle che sono apparse dare informazioni più certe, quelle che hanno rilevato con maggiore solidità epistemologica il dato linguistico, epurandolo da fastidiosi 'rumori' di fondo dovuti alla scarsa aderenza dell'*item* al dato che si voleva ricercare.

Di seguito presenteremo in esame i risultati delle due prove di consapevolezza fonologica, eliminazione/aggiunta di un fonema a inizio di parola; delle due prove lessicali, giudizio di parola corta/lunga e segmentazione in parole di un enunciato; infine la prova testuale, il sillogismo.

Riguardo al test metacognitivo, riporteremo per esteso le riflessioni degli attori coinvolti nella sperimentazione sui risultati, prima e dopo le 100 ore, nelle seguenti prove: eliminazione/aggiunta di un fonema; individuazione di parola corta e lunga.

5.3.2. Studenti Alfa e A1 a confronto

Partiamo da un rapido confronto tra i livelli più estremi, Alfa 0 e A1, per circoscrivere il campo. Avere una idea dei due blocchi osservati in modo complessivo renderà più comprensibile nell'analisi che seguirà, soggetto per soggetto del livello Alfa, l'osservazione e interpretazione dei risultati prima e dopo le 100 ore di corso. E se in questa prima fase analitica la dizione *risultati* è coerente con le modalità di

osservazione, che mirano a descrivere la situazione in modo puntuale (*cosa c'è qui/cosa c'è lì*); nella seconda fase, in cui procederemo alla analisi soggetto per soggetto, la stessa dizione aderisce meno alle modalità di osservazione, perché fa pensare a un punto di arrivo, nasconde tra le righe l'intenzione di fotografare il punto di un processo. Così non è. I dati della classe Alfa 0 saranno osservati mettendo in evidenza il processo: guardare ai risultati nel percorso che parte da 0 ore e giunge 100. Dunque non 0 e non 100, ma l'intervallo che da 0 conduce a 100. Proveremo a rispondere alla domanda: *cosa sta avvenendo lì?*

Prima di passare al confronto tra Alfa e A1, ci sembra opportuno partire da alcuni elementi contestuali che descrivono l'atteggiamento, degli uni e degli altri, nel sostenere le prove.

I test degli studenti Alfa si compongono di tanti silenzi, lunghe (e a volte imbarazzanti per studenti e somministratori) pause, esitazioni, sguardi perplessi, bassi verso il tavolo. Nel livello A1 si respirava tutto un altro clima. Sorrisi soddisfatti, tante parole, convinte spiegazioni che replicavano alle richieste di chiarimento da parte dei somministratori per una risposta data. A volte, il somministratore era costretto a glissare di fronte all'espressione contrita di studenti che non capivano il perché di tante domande a cui era così semplice rispondere. Trapelava dai loro sguardi il sospetto che venissero sottovalutati. D'altra parte non era difficile intuire che un test in mandinka, condotto, quando possibile in inglese, non servisse a collocarli in una classe di lingua italiana. E uno di loro, non riuscendo più a trattenere la rabbia per qualcosa che proprio non capiva, punta con discrezione lo sguardo verso l'insegnante che stava somministrando e dice: *Why are you asking me that? Why again and again?*

Eliminare/aggiungere un fonema. Poche cose possiamo osservare riguardo alle due prove iniziali in cui si chiedeva agli studenti di eliminare un fonema da una parola data e dire il segmento di parola rimanente o, al contrario, aggiungere un suono a un segmento di parola per ricostituire una unità lessicale. Poche cose perché nel confronto tra Alfa e A1, tra ciò che gli analfabeti fanno con molta fatica o non fanno e ciò che gli alfabeti del livello A1 fanno con disinvoltura la differenza è nettamente marcata.

I risultati degli studenti di **livello Alfa**, testati all'inizio del corso, nella prova di ELIMINAZIONE DI UN FONEMA A INIZIO DI PAROLA sono riconducibili ai seguenti tipi:

1. non riesce a compiere nessuna operazione (non risponde);
2. elimina la prima sillaba;
3. compie delle operazioni di segmentazione della parola ma non ottiene il risultato richiesto e le risposte sembrerebbero non seguire sempre uno stesso criterio (*p. es.* elimina la sillaba centrale ricomponendo quella iniziale e finale per alcuni *item*; in altri *item* elimina quella iniziale; in altri ancora);
4. ripete la parola data dal somministratore e traduce nella sua lingua

madre, in inglese o francese.

Nella prova AGGIUNTA DI UN FONEMA A INIZIO DI PAROLA i risultati sono dei seguenti tipi:

- 1) non riesce a compiere nessuna operazione (non risponde);
- 2) effettua operazioni di composizione con modalità mista (*p. es.* aggiunge correttamente il fonema a inizio di parola; aggiunge il fonema alla fine);
5. ripete la sequenza ma senza aggiungere il fonema;
6. risponde correttamente probabilmente usando come strategia quella del riconoscimento lessicale data dall'assonanza della parola monca con la parola più somigliante dotata di referente semantico.

Gli studenti del livello A1 rispondono con disinvoltura a tutti gli *item* correttamente.

“Spelling is different”. La prova di individuazione parola corta/parola lunga.

Anche nella prova PAROLA CORTA/PAROLA LUNGA la differenza tra gli studenti Alfa (prima del corso) e A1 è nettamente marcata. Abbiamo scelto la frase del titolo, “Spelling is different”, perché ci è sembrato potesse efficacemente riassumere l'atteggiamento prevalente degli studenti di livello A1 nell'affrontare la prova.

Effettuata la scelta della parola più lunga all'interno della coppia di parole, il somministratore chiede: *Perché hai scelto questa parola?* La risposta, espressa con convinzione (quasi con tono di ovvietà) da Mohammed è *Spelling is different*. Lo studente, sulle dita della mano, inizia a computare ogni singolo fonema della parola scelta.

Tutti gli studenti del livello A1 affrontano la prova con la stessa disinvoltura di Mohammed, mostrando quindi di avere consapevolezza del continuum fonico e di saperlo efficacemente segmentare al livello del fonema.

Gli studenti del livello Alfa rispondono, al contrario, scegliendo sempre la parola con il referente più grande, non riuscendo dunque ad analizzare la parola nelle unità (sillabe e fonemi) che lo compongono.

“Everything you say in a language is a word”. Segmentare un enunciato in parole.

Scegliamo ancora una volta una frase di Mohammed per riassumere la naturalezza con cui gli studenti del livello A1 hanno affrontato la prova di SEGMENTAZIONE DI UN ENUNCIATO IN PAROLE. Mohammed ascolta l'enunciato in wolof del mediatore in video, lo ripete sulle labbra contando le parole sulle dita. Poi dice: *Five*. Il somministratore chiede: *Perché?* Mohammed risponde: *Everything you say in a language is a word*. E ripete l'enunciato segmentando le parole.

Tutti gli studenti del livello A1 riconoscono i confini di parola e non hanno difficoltà a individuare l'esatto numero per tutti gli enunciati proposti. La situazione invece appare più diversificata per gli studenti del livello Alfa. Vediamo in che modo.

Anche in questo caso possiamo ricondurre i risultati a tipi diversi, come segue:

- 1) Non riesce ad affrontare la prova (non risponde);
- 2) Individua come parole quelle con referente lessicale, ma non quelle aventi esclusiva funzione grammaticale (*per es.* le preposizioni);
- 3) Segmenta in sillabe;
- 4) Segmenta considerando come un'unica parola verbo e argomento (p. es. nella frase *Il bimbo sta giocando a palla*, “sta giocando a palla” viene considerata come un'unica parola).

Appare evidente che gli studenti non abbiano una idea di parola. La parola è tale solo se rappresenta il nome di un oggetto o una azione. In tal senso, le parole con funzione grammaticale e sintattica non vengono contemplate nella segmentazione perché prive di funzione semantica. Le preposizioni rappresentano dei legami tra parole dotate di referenti semantici, esprimono dunque una funzione metalinguistica che gli analfabeti non riescono ad individuare.

5.3.3. Alfabetizzazione in atto. Studenti della classe Alfa prima e dopo 100 ore di corso.

Affronteremo l'osservazione dei risultati per singolo studente, provando a legare i movimenti avvenuti nel processo di alfabetizzazione, e nei processi cognitivi a esso legati, al profilo linguistico dello studente.

Tale analisi farà da preambolo al successivo test metacognitivo, in cui a riflettere sui cambiamenti (come accennato sopra) saranno gli attori principali di tali cambiamenti. Quest'ultima analisi servirà ad andare oltre la superficie data da ciò che uno studente non sa fare prima e sa fare dopo; o sa fare prima e fa meglio dopo. L'intervista metacognitiva servirà ad andare in profondità nel movimento rilevato prima e dopo le 100 ore, provando a fornire spiegazioni su ciò che è cambiato con le riflessioni degli attori coinvolti.

Nel test successivo alle 100 ore abbiamo aggiunto, per ciascuna delle prove, una parte in italiano per capire se i cambiamenti avvenuti sul piano metalinguistico abbiano un corrispettivo sul piano cognitivo; o, all'opposto, quanto i cambiamenti avvenuti nelle prove in italiano siano piuttosto il frutto di automatismi legati alla lingua di formazione. D'altra parte, il test in italiano ci darà anche la possibilità di avere una idea di massima di quanto l'alfabetizzazione in una lingua coinvolga il processo di alfabetizzazione *tout court*.

Gli studenti saranno presentati a partire da quelli la cui situazione di partenza (sul piano linguistico e contestuale) era, almeno in apparenza, più fragile e che nelle prove precedenti al corso hanno ottenuto i risultati più modesti (l'assenza di risposte è qui considerata come un dato fortemente negativo). Iniziamo da Ibrahim.

Ibrahim E. è senegalese, ha 17, è in Italia da 1 mese, dichiara di non essere mai andato

a scuola e di non avere mai ricevuto una educazione informale. La sua lingua madre è il mandinka. Non parla altre lingue, capisce a un livello molto elementare il francese.

Prima del corso. Nel test che precede l'inizio del corso Ibrahim non risponde alle prime due prove in cui si chiede cosa rimane e cosa si forma dopo l'eliminazione e l'aggiunta di un fonema da/a una parola data; nella prova di individuazione della parola corta/lunga sceglie sempre la parola con il referente più grande; nella prova di segmentazione di un enunciato in parole individua come parole quelle con un referente semantico ma non quelle con funzione grammaticale.

Dopo 100 ore. Nel test successivo qualcosa sembra essersi mosso. Nelle due prove in mandinka di eliminazione/aggiunta di un fonema, Ibrahim risponde nella prima prova dicendo a volte l'ultima sillaba, altre la sillaba centrale (*p. es. sceglie ra in karabugo e to in kato*) e nella seconda riesce sempre a formare la parola corretta. Nelle due prove analoghe in italiano, elimina la prima sillaba (prima prova) e forma la parola corretta nella seconda, così come in mandinka. Nella prova parola corta/lunga individua sempre la parola più lunga sia in mandinka che in italiano. Infine nella prova di segmentazione di un enunciato in parole avviene un movimento sebbene sembri essere segnato da una sorta di ipercorrettismo. Probabilmente a seguito del percorso di alfabetizzazione, Ibrahim va oltre la segmentazione in parole e segmenta in sillabe.

Ansumana S. è gambiano, ha 17, è in Italia da un mese. Dichiarò di non essere mai andato a scuola e di non avere mai ricevuto alcuna istruzione informale. La sua lingua madre è il mandinka e non parla altre lingue.

Prima del corso. Nella prima prova, le risposte sono tra loro incoerenti e casuali; negli ultimi item risponde adottando un criterio corrispondente alla eliminazione della 1° sillaba. Nella 2° prova risponde sempre bene. Sceglie sempre la parola con il referente più grande. Segmenta in sillabe.

Dopo 100 ore. Nella prima prova, elimina la prima sillaba da quasi tutte le parole. Così anche in italiano. Nella seconda prova risponde sempre bene sia in mandinka che in italiano. Sceglie la parola più lunga sempre. Segmenta in sillabe. In italiano segmenta in parole anche se non perfettamente.

Rasel S. è bangladese, ha 17 anni e al momento del test era in Italia da poco più di un mese. Ha studiato nel suo Paese due anni e probabilmente a questo si deve la sua conoscenza dell'alfabeto sia bengali che inglese, la sua capacità di compitare una parola. È un monolingue assoluto, non parla e non capisce altre lingue oltre alla sua lingua madre, il bengali.

Prima del corso. Nella prima prova (ELIMINAZIONE DI UN FONEMA A INIZIO DI PAROLA), quando la parola inizia per vocale (e quest'ultima corrisponde a una sillaba) riesce a dire la parte della parola mancante; quando la parola inizia per consonante non riesce a eseguire. Nella seconda prova (AGGIUNTA DI UN FONEMA A INIZIO DI PAROLA) non riesce a compiere alcuna operazione. Nella terza prova (INDIVIDUAZIONE DELLA PAROLA PIÙ LUNGA TRA DUE) risponde scegliendo la parola con referente più grande. Nell'ultima prova segmenta considerando come parole unicamente l'argomento verbale e il verbo.

Dopo 100 ore. Nella prima prova, riesce sempre (come nel test effettuato prima dell'inizio del corso) con le parole che iniziano per vocale (corrispondente alla sillaba); elimina la prima sillaba nelle parole che iniziano per consonante, a volte elimina due sillabe. Così anche in italiano. Nella seconda prova riesce a rispondere correttamente a buona parte degli *item*.

Nella terza prova, risponde scegliendo la parola più lunga. Nella quarta prova, segmenta individuando anche come parole quelle con funzione grammaticale. Riesce a segmentare molto bene anche nella prova in italiano.

Yaya D. è gambiano, ha 17 anni, al momento del test è in Italia da 6 mesi. Dichiara di non essere mai andato a scuola nel suo Paese. L'unica lingua che parla è il mandinka.

Prima del corso. Nella prima prova (ELIMINAZIONE DI UN FONEMA A INIZIO DI PAROLA), ripete per tutti gli *item* la parola pronunciata dal somministratore e traduce. Nella seconda prova (AGGIUNTA DI UN FONEMA A INIZIO DI PAROLA), dà risposte inadeguate per i primi 7 *item*. Negli ultimi 5 *item* dà risposte corrette ma probabilmente aiutato dal fatto che aggiungendo la lettera ottiene una parola dotata di senso. Nella terza prova (INDIVIDUAZIONE DELLA PAROLA PIÙ LUNGA TRA DUE), sceglie la parola con referente più grande. Nella quarta prova (SEGMENTARE UN ENUNCIATO IN PAROLE), non segmenta, non capisce cosa fare.

Dopo 100 ore. Elimina la prima sillaba in mandinka e italiano. Sempre bene nella seconda prova. Sceglie la parola più lunga sempre. Segmenta prevalentemente in parole e in modo corretto.

Kinda D. è gambiano, ha 16 e al momento del corso è in Italia da 2 mesi. Non è mai andato a scuola e non ha ricevuto alcuna istruzione informale. Oltre alla sua lingua madre, il sarakole, parla altre 4 lingue: arabo, mandinka, wolof, inglese.

Prima del corso. Non riesce in entrambi i compiti. Sceglie sempre le parole con referente più grande. Segmenta le parole. Sembra avere anche un criterio: non considera parole le proposizioni e individua tante parole quanti sono i referenti.

Dopo 100 ore. Elimina la prima sillaba nella prima prova. Nella terza prova non produce nessun risultato, il soggetto sembra non capire cosa fare. Non produce neanche un tentativo di risposta. Nella stessa prova in italiano ottiene un pieno risultato positivo. Per es.: ESTITI – V – ESTITI > VESTITI. Nella seconda prova, la parola scelta ha quasi sempre come referente l'oggetto più grande, sia in mandinka che in italiano. Segmenta bene le frasi in mandinka, mette insieme le due parole che compongono la perifrasi verbale *sta leggendo*. In italiano riportiamo due esempi di segmentazione: MI, FA MALE/LA PAN/CIA; VORREI/UN/BIBLIETTO/PER/BOLO/GNA; COSA/FAI/IL FINE/SETTI/MANA

Chorno M. è gambiano, ha 17 anni e al momento del test è in Italia da 2 mesi. Nel suo Paese è andato a scuola per un anno. La sua lingua madre è il mandinka, parla wolof e inglese.

Prima del corso. Nelle prove di consapevolezza fonologica, non riesce in entrambi i compiti. Nella terza prova, sceglie la parola secondo il criterio del referente più grande. Nella prove di segmentazione dell'enunciato, segmenta bene seguendo il criterio una parola/un referente e riconosce e isola le parole con esclusiva funzione grammaticale. Di seguito forniamo un esempio. Nella frase *Kuballah yeh telefuncomado dina? (Mi passi il telecomando, per favore?)*, Chorno individua prima 4 elementi e li indica sulle dita; poi si corregge e dice 6, sollevando altre due dita. Di seguito il risultato: KUBA/LLAH/YEH/TELE/COMANDO/DINA. Come possiamo vedere Chorno oscilla tra due criteri di segmentazione: segmenti lessicali e morfologici.

Dopo 100 ore. Nella prima prova elimina la prima sillaba; a volte le prime due. Nella seconda prova riesce perfettamente. Nella stessa prova in italiano ottiene un pieno risultato positivo. Per es.: ESTITI – V – ESTITI > VESTITI. Nella seconda prova esegue perfettamente sia in mandinka che in italiano. Nella prova PAROLA CORTA/PAROLA LUNGA esegue correttamente. Nella prova di segmentazione dell'enunciato alterna due modalità di segmentazione: a volte parole, altre elementi morfologici o sillabici. Nella frase *Kuballah yeh telefuncomado dina? (Mi passi il telecomando, per favore?)*, Chorno segmenta come segue: KUBALLAH/YEH/TELE/COMANDO/DI/NA. Nell'enunciato *Mi fa male la pancia* relativo alla stessa prova individua 5 pezzi: MI/FA/MALE/LA/PAN/CIA.

Karimou B. è gambiano, ha 17 anni, al momento del test è in Italia da 1 mese. Nel suo Paese ha frequentato per 4 anni una scuola coranica. La sua lingua madre è il fula e parla altre 3 lingue, il wolof, il mandinka e l'inglese.

Prima del corso. Riesce a eseguire la prima prova, fa solo qualche errore. Nella seconda prova inverte la sequenza inserendo il fonema alla fine. Dimostra in ogni caso

di sapere processare la parola a livello di fonema. Individua la parola più lunga anche quando il referente corrisponde all'oggetto più piccolo della coppia. Risponde in wolof.

Dopo 100 ore. Esegue perfettamente la prima prova sia in wolof che in italiano. Esegue bene anche la seconda prova (in entrambe le lingue) sebbene con qualche esitazione iniziale. Nella terza prova esegue correttamente. Nella quarta prova, in alcuni casi segmenta sillabando in altri individua come unità segmentale la parola. Non sempre il criterio è trasparente: in un caso, per esempio, individua come segmenti in alcuni casi parole (corrispondenti a nomi), altre segmenta sillabando, in altri ancora unisce in un unico segmento nome e preposizione. Per esempio la frase *Paa bou mag bi dina dèm souba thi opitale*. (*L'anziano signore andrà in ospedale domani*), viene segmentata nel modo che segue: PAABOU/ MAG/BI/DI/NA/DE/MOU/SOUBA/THIHOPITAL. Tale segmentazione, che in alcuni casi divide in sillabe una parola, in altri individua parole e in altri ancora mette insieme più parole, potrebbe essere riconducibile ad alcune attività che Karimou ha avuto modo di esercitare durante le 100 ore di corso affrontate. Ogni unità del manuale *Ponti di parole* prevede infatti che gli studenti esercitino la capacità di segmentazione sia di enunciati in parole che di parole in sillabe. La risposta al test potrebbe quindi essere un modo di fare esercizio, in una unica soluzione, di quanto appreso.

Mamadou S. è gambiano, ha 18 anni, al momento del test è in Italia da 1 mese. Non ha ricevuto istruzione, né formale né informale, la sua lingua madre è il diola e oltre a questa parla mandinka e inglese.

Prima del corso. Non compie nessuna operazione né nella prima prova né nella seconda. Nella prova parola lunga/corta non capisce cosa fare o non risponde. In alcuni casi la risposta sembra casuale. Nella prova di segmentazione non risponde.

Dopo 100 ore. Esegue la prima prova eliminando una, due o addirittura tre sillabe. In italiano il risultato è migliore ma non riesce ancora a processare a livello di fonema. Nella seconda prova riesce sempre bene sia in mandinka che in italiano. Sceglie la parola che ha come referente l'oggetto più grande. Segmenta bene sia in mandinka che in italiano. In mandinka mette insieme a volte pronomi e verbo. In italiano fa tutto correttamente.

Mohammed S. è gambiano, ha 17 anni e al momento del test è in Italia da 3 mesi. Non ha ricevuto alcuna scolarizzazione. La sua lingua madre è il mandinka e oltre a questa parla altre due lingue, il wolof e l'inglese.

Prima del corso. Non riesce a svolgere la prima prova. Nella seconda prova, con una distribuzione più o meno uniforme: a) risponde bene; b) risponde male mostrando di non avere capito come unire il fonema alla sequenza che segue; c) risponde mettendo

il fonema prima e dopo. Sceglie la parola con referente più grande. Nella prova di segmentazione non risponde.

Dopo 100 ore. Non riesce a svolgere la prova. Gran parte degli *item* non vengono somministrati. In italiano elimina sempre la prima sillaba. Nella seconda prova risponde efficacemente agli *item* sia in mandinka che in italiano. Riguardo alla prova di individuazione della parola più lunga, continua a scegliere la parola con referente più grande. Nella prova analoga in italiano è meglio, alcune volte sbaglia altre risponde bene. Segmenta bene, a volte unisce pronome e verbo.

5.3.4. Alcune riflessioni sui dati

Al fine di riassumere la serie di dati che abbiamo appena visto è utile analizzare la tabella seguente. In essa, in verticale sono collocati i soggetti prima e dopo la prova e in orizzontale le prestazioni che sono collocate dalla meno frequente alla più frequente.

TABELLA 49. – Riassunto prestazioni metalinguistiche prima e dopo 100 ore di corso (livello Alfa)

	COSA RIMANE	COSA SI FORMA	CORTA/LUNGA	SEGMENTAZIONE IN L1					SEGMENTAZIONE IN ITALIANO			
				REFERENTE SEMANTICO	INDIVIDUA PAROLE CON FUNZIONE GRAMM.	SEGMENTA IN SILLABE	SEGMENTA IN PAROLE	INDIVIDUA ARGOMENTO VERBALE E VERBO	INDIVIDUA PAROLE CON FUNZIONE GRAMM.	SEGMENTA IN SILLABE	SEGMENTA IN PAROLE	ARGOMENTO VERBALE E VERBO
Ibrahim(P)	-	-	Referente più grande	sì	no	no	sì-	sì				
Ibrahim(D)	Si/no	Si/no	Parola più lunga	-	-	sì	sì	sì	manca	manca	manca	manca
Ansuman(P)	?	?	Parola più lunga	-	-	sì	-	-				
Ansumana(D)	Elimina sillaba	manca	Parola più lunga	-	-	sì	.	-	sì	-	Si/no	sì
Rasel(P)	Elimina vocale	-	Referente più grande	-	-	-	-	sì				
Rasel(D)	Elimina vocale e prima sillaba in quelle per consonante	sì	Parola più lunga	sì	sì	-	sì	sì	sì	-	sì	-

				SEGMENTAZIONE IN L1					SEGMENTAZIONE IN ITALIANO			
	COSA RIMANE	COSA SI FORMA	CORTA/ LUNGA	REFERENTE SEMANTICO	INDIVIDUA PAROLE CON FUNZIONE GRAMM.	SEGMENTA IN SILLABE	SEGMENTA IN PAROLE	INDIVIDUA ARGOMENTO VERBALE E VERBO	INDIVIDUA PAROLE CON FUNZIONE GRAMM.	SEGMENTA IN SILLABE	SEGMENTA IN PAROLE	ARGOMENTO VERBALE E VERBO
Yaya(P)	-	No/Sì	Referente più grande	-	-	-	-	-				
Yaya(D)	Elimina sillaba (in mandinka e italiano)	sì (in mandinka e italiano)	Parola più lunga (in mandinka e italiano)	-	-	Criterio misto sillaba/parola	Criterio misto sillaba/parola	-	sì	-	sì-	sì
Kinda(P)	no	no	Referente più grande	sì	no	-	no	sì				
Kinda(D)	Elimina sillaba (in mandinka e italiano)	Non risponde in mandinka; in italiano esegue correttamente	Referente più grande in mandinka e italiano	sì	sì	-	sì-	sì	sì	-	sì	sì
Chorno(P)	no	no	Referente più grande	sì	sì	-	sì-	sì				
Chorno(P)	Elimina sillaba (in mandinka e italiano)	sì (in mandinka e italiano)	sì (in mandinka e italiano)	sì	sì	sì	Criterio misto: parola sillaba, morfema		sì	-	sì	sì

				SEGMENTAZIONE IN L1					SEGMENTAZIONE IN ITALIANO			
	COSA RIMANE	COSA SI FORMA	CORTA/LUNGA	REFERENTE SEMANTICO	INDIVIDUA PAROLE CON FUNZIONE GRAMM.	SEGMENTA IN SILLABE	SEGMENTA IN PAROLE	INDIVIDUA ARGOMENTO VERBALE E VERBO	INDIVIDUA PAROLE CON FUNZIONE GRAMM.	SEGMENTA IN SILLABE	SEGMENTA IN PAROLE	ARGOMENTO VERBALE E VERBO
Karimou (P)	si-	no (fonema alla fine)	sì	sì	no	no	no	-				
Karimou (D)	sì (in wolof e italiano)	sì (in wolof e italiano)	sì (in wolof e italiano)			Criterio misto (parola, sillaba, morfema)	Criterio misto (parola, sillaba, morfema)			Criterio misto (parola, sillaba, morfema)	Criterio misto (parola, sillaba, morfema)	
Mamadou (P)	no	sì/no	referente più grande	-	-	-	-	-				
Mamadou (P)	Elimina sillaba (a volte 2 o 3). In italiano sillaba	Sì (in mandinka e italiano)	referente più grande (anche in italiano)	sì	sì	-	sì	sì	sì	-	sì	sì
Mohammed (P)	no	sì/no	referente più grande	-	-	-	-	-				
Mohammed (P)	no (in italiano elimina sillaba)	sì (in mandinka)	referente più grande; in italiano meglio	sì	sì	-	sì	sì	sì	-	sì	sì

Osservando i dati nella tabella 49 in cui sono messi in evidenza soggetto per soggetto il complesso dei risultati delle prove di consapevolezza metalinguistica si nota un elemento molto forte: gli analfabeti non sono tutti uguali sia nelle risposte date sia anche nelle tante risposte mancanti. E tale dato emerge sia prima che il percorso didattico è stato avviato che dopo che sono state effettuate 100 ore.

Tali differenze possono essere imputabili a tantissime variabili coinvolte, ma qui vogliamo innanzitutto ricondurre la pluralità delle cause che possono intervenire prima e dopo un percorso che sviluppa le competenze alfabetiche a due tipi:

- Il primo riguarda il test, lo strumento che si sceglie per rilevare il dato e che in qualche modo circoscrive, relativizza, la solidità di ciò che rileva.
- Il secondo riguarda aspetti più propriamente linguistici, legati esclusivamente alla lingua (se si tratta di monolingui) o alle lingue (nel caso di soggetti plurilingui) possedute dai soggetti.

Il primo dei due aspetti è quello su cui ragioneremo brevemente non tanto per valutare l'efficacia del test e delle prove utilizzate (per fare questo avremmo bisogno di spazio e di tempo e magari avremmo avuto bisogno di una maggiore consapevolezza per compiere scelte più oculate nella costruzione dei test che abbiamo usato o ancor prima, nella scelta di un test piuttosto che di un altro), quanto per eliminare dal campo di analisi un aspetto su cui non è più possibile intervenire. E però le poche riflessioni che faremo saranno utili a futura memoria.

Probabilmente qui ad avere avuto più ricadute sui risultati non è stato il test considerato nei suoi aspetti interni, piuttosto è probabilmente il setting di realizzazione del test che avrà forse influito sui dati raccolti. Proviamo a immaginare un ragazzo da poco sbarcato sulle nostre coste, totalmente privo di scolarizzazione e privo per di più di esperienze precedenti di test, che si ritrova di fronte a un ricercatore che pone quesiti e sottopone lo studente a richieste fuori dall'ordinario (togliere un fono o aggiungerlo; riconoscere la lunghezza di una parola; segmentare un flusso sonoro forse mai immaginato per parti discrete). Non sarà stata una esperienza rassicurante e non avrà certamente favorito un clima di sana sfida; piuttosto sarà stato spaesante, causa di imbarazzo, inficiando la prestazione.

Tuttavia si è trattato di una condizione comune a tutti i soggetti sottoposti alle prove, che unita alla ricchezza e alla diversità dei dati raccolti ci spingono ad avanzare alcune ipotesi, necessarie se si guarda alla forte differenza tra soggetti apparentemente uguali, quantomeno tali sotto il profilo del livello di alfabetizzazione emerso a seguito dei test di lingua in ingresso.

Vediamo, elencandoli di seguito, alcuni aspetti che a nostro avviso hanno potuto influenzare le prestazioni dei singoli soggetti.

1. Un elemento che probabilmente avrà influito sul risultato è la lingua o le lingue di partenza dei soggetti. Non affronteremo in modo puntuale il rapporto tra L1 (tipologicamente intesa) e consapevolezza metalinguistica, ma sulla base di quanto affermato da diversa letteratura sull'argomento (vedi par. 3.7) le lingue, intese come

sistemi tipologicamente distinti, possono favorire o meno una consapevolezza metalinguistica o indirizzarla in una direzione piuttosto che in un'altra, ad esempio verso la nozione di parola quale la tradizione di studi a cui tutti noi apparteniamo ha enucleato. Come si accennava nel paragrafo 3.7, l'idea di parola rimane una entità oscura in lingue agglutinanti, flessive e, ancora di più, in quelle isolanti (cfr: Ramat 2005; Banfi 2010). In inglese, se paragonato al cinese, l'idea di parola può essere considerata una nozione molto più intuitiva (cfr. Packard 2000).

Dunque ragionare in profondità sulle differenze espresse dai soggetti ci costringerebbe a una riflessione altrettanto profonda sul tipo di lingua posseduta da loro posseduta. Questo percorso non è qui neppure accennato e ci limiteremo solo a descrivere le diversità nei risultati dei test di consapevolezza metalinguistica senza tentare alcuna spiegazione.

Passeremo in rassegna qui di seguito le prestazioni dei 9 soggetti indagati prima del corso secondo un ordine di competenza che procede dai risultati più bassi a quelli di maggiore successo.

Yaya, Mamadou e Mohamed appaiono i più disorientati: non rispondono quasi mai alle prove; solo nella prova di aggiunta di un fonema rispondono parzialmente. Nella prova di individuazione della parola più lunga scelgono la parola con il referente più grande. L'elemento che accomuna i tre studenti è la totale assenza di percorsi formativi scolastici, sia nel Paese natale che in Italia. Inoltre erano giunti in Italia da pochissimo pertanto è possibile immaginare che l'inizio di un percorso didattico, peraltro avviato da un 'incomprensibile' test li avesse intimiditi.

Passiamo adesso a descrivere i soggetti che già nella fase precedente al percorso didattico sono stati capaci di effettuare operazioni sulla lingua.

Ansumana risponde scorrettamente in tutte le prove, ma riesce a segmentare gli enunciati in sillabe e contemporaneamente individua la parola più lunga indizi entrambi di una primitiva capace di oggettivazione della lingua. Anche lui come i ragazzi sopra descritti è giunto in Italia da pochissimo; la sua lingua madre è il mandinka.

Karimou riesce (quasi sempre) a dire cosa rimane dopo avere eliminato un fonema dalle parole date; individua la parola più lunga tra due; nella prova di segmentazione riesce, seppure in modo discontinuo, a segmentare alcune parole all'interno di un enunciato. La sua lingua madre è il fula, parla anche mandinka, wolof e inglese.

Kinda non riesce a eseguire con successo le prove sul fonema, ma riesce a segmentare alcune parole nella prova di segmentazione di un enunciato. Nella stessa situazione si trovano **Chorno e Ibrahim** ma a differenza del precedente riescono a segmentare in parole. Tutti e tre parlano il mandinka, sebbene la lingua madre di Kinda sia il sarakole; Kinda e Chorno parlano anche inglese.

Rasel è lo studente che riesce a compiere più operazioni. Elimina la vocale iniziale nella prova di eliminazione di un fonema e all'interno di un enunciato riesce a segmentare le parole con funzione verbale. La sua lingua madre è il bengali.

2. Prima di passare a descrivere la situazione dopo 100 ore di corso, si ritiene utile dare qualche indicazione sulle modalità in cui parola, sillaba e fonema vengono trattate all'interno del modello didattico a cui sono stati esposti.

In Ponti di parole (www.pontidiparole.com) la sequenza di presentazione dei tre elementi appena menzionati segue il criterio che va dall'elemento più grande e intuitivo (almeno in certe lingue), la parola, all'elemento più piccolo e astratto, il fonema passando attraverso la centralità della sillaba.

Dopo 100 ore di corso buona parte dei soggetti del campione riescono a compiere delle operazioni nelle due prove di consapevolezza fonologica; tuttavia malgrado tali prove siano le uniche in cui viene fornito un esempio della operazione da compiere, la maggior parte dei soggetti del campione non riesce a processare a livello di fonema. Al contrario, la maggior parte del campione risponde efficacemente nella prova di segmentazione, riuscendo a segmentare il *continuum* in parole e/o sillabe. Inoltre è un dato importante. Inoltre per molti di loro la distinzione fra lunghezza della parola e grandezza del referente è avvenuta.

3. Infine analizziamo un ultimo aspetto che si lega al percorso didattico: descriveremo qui di seguito il rapporto tra la segmentazione in italiano e in L1. Ciò che possiamo notare è una tendenza a prestazioni più efficaci in italiano. Ciò darebbe indicazioni rispetto al fatto che il processo di alfabetizzazione si radica nella lingua di alfabetizzazione ed è solo parzialmente trasferibile ad altre lingue.

5.4 Il test metacognitivo. Strumento di ricerca, strumento d'apprendimento

Nel test metacognitivo si riassume forse il senso più profondo di questo lavoro, ossia il tentativo di coniugare la ricerca scientifica con la pratica didattica. E infatti l'intervista metacognitiva è sì uno strumento scientifico, utile alla raccolta di dati da interpretare teoricamente, ma è anche uno strumento didattico che sviluppa consapevolezza nell'apprendente. Ragionare insieme ai soggetti testati sui risultati raggiunti dopo 100 ore di corso è sicuramente una azione didattica, un suo prolungamento differito in un momento altro. I contenuti, le parole, le risposte alle domande dei ricercatori (filtrate dai validissimi mediatori) sono oggetti di conoscenza che esplicitano i risultati dell'apprendimento, i movimenti in atto nell'interlingua di chi su questi risultati riflette con una guida.

Lo strumento è però anche un dispositivo di scienza, e come tale è stato inserito all'interno della parte di questo volume dedicato ai test e all'analisi dei dati che da questi scaturiscono.

Se da un lato lo strumento è ambivalente, dall'altro anche la figura del ricercatore durante l'intervista si confonde con quella del didatta. Cogliere i processi del pensiero dello studente mentre riflette sul suo apprendimento è un bene prezioso per il ricercatore, ma lo è anche per il docente; precipuamente quando il risultato su cui lo studente riflette è un dato che rappresenta un insuccesso. È la motivazione dell'insuccesso, infatti, che fornisce al docente strumenti efficaci per intervenire.

Il test metacognitivo si è articolato secondo un modello di intervista semi-strutturata ideata e progettata dalla tutor di questo lavoro, Mari D'Agostino (per la lista completa dei quesiti si vedano le APPENDICI 11 e 12). L'intervista si è svolta sempre con il supporto fondamentale di un mediatore linguistico il cui ruolo era di tradurre la domanda nella lingua dello studente testato e di riportare via via le risposte al ricercatore (puntualmente tradotte in italiano).

Come vedremo meglio nel paragrafo successivo i mediatori sono andati al di là del mero compito di traduzione, stimolando chiarimenti e approfondimenti sull'argomento proposto nel caso in cui la prima risposta non fosse stata ritenuta soddisfacente.

In questa parte della ricerca, delle quattro prove del test di consapevolezza metalinguistica sono state prese in considerazione tre prove: eliminazione di un fonema; aggiunta di un fonema; individuazione parola corta/parola lunga. Durante la fase di somministrazione dell'intervista metacognitiva sono stati sottoposti all'attenzione dei soggetti le risposte che presentavano forti differenze tra i risultati prima del corso e dopo 100 ore.

La domanda relativa alla prova di eliminazione di un fonema era, per esempio:

La prima volta che hai fatto il test non hai risposto (o hai risposto in questo modo), la seconda volta sei stato capace di eliminare una sillaba. Perché?

Chiedendo al soggetto indagato di esplicitare il legame tra la risposta e il ragionamento che la aveva suscitata si voleva raggiungere un duplice obiettivo: il primo, inquadrabile nell'ambito della ricerca, assumeva il soggetto come fonte di indagine; il secondo considerava il soggetto come studente. Cercando di esplicitare quanto appena detto, possiamo dire che il primo obiettivo era teso a comprendere meglio il **processo cognitivo**, trovare nell'auto-osservazione del parlante dei tasselli aggiuntivi al quadro dei dati osservabili dall'esterno; il secondo obiettivo puntava d'altro canto a scavare nelle forme del **processo di apprendimento**, farlo emergere a consapevolezza e fornire al soggetto, ora in veste di studente, un'occasione forte per vivere appieno il suo ruolo di protagonista.

Rispetto al primo obiettivo, ossia quello della ricerca, il risultato è stato tendenzialmente poco significativo. Come vedremo diffusamente più avanti negli stralci delle interviste che ripercorreremo, la risposta era quasi sempre generica: *Io non ho mai studiato. Non sono mai andato a scuola. Non ho mai fatto questo esercizio. Da cui è ricavabile l'implicito: La seconda volta sono riuscito a rispondere grazie al corso che ho fatto qui da voi.*

In una ricerca che tenta di indagare all'interno dei processi metalinguistici sarebbe stata certo più significativa una qualsiasi versione semplificata della seguente risposta:

Adesso lo so fare perché ho imparato a leggere e scrivere e ho appreso la vostra scrittura alfabetica, che si compone di suoni e di segni grafici; a un suono corrisponde un segno grafico. E se mi chiedi di togliere la prima lettera, io tolgo il primo suono, e leggendo nella rappresentazione grafica mentale della sequenza che resta ti dico che se tolgo la “t” di “tabulo” rimane “abulo”.

Una tale risposta, infatti, avrebbe consentito al ricercatore di concludere: *riesce a compiere l’operazione di segmentazione del continuum fonico eliminando il primo fonema ed esplicitando la sequenza che rimane. La spiegazione che ne dà ne è ulteriore prova.*

Dunque, apparentemente, la presa di consapevolezza di ciò che cognitivamente è avvenuto è un dato, o meglio, una conferma del dato. Se tale esplicitazione non avviene o, ancora peggio, non avviene perché il soggetto testato è chiamato a riflettere su un risultato fallimentare (dopo 100 ore di corso lo studente non è ancora in grado di segmentare a livello di fonema), la risposta appare inconcludente, poco utile alla ricerca.

In relazione al secondo obiettivo (ossia entrare dentro i processi di apprendimento, non dentro i processi metalinguistici) le due risposte, la prima esplicitata e la seconda implicita, diventano invece significative, perché non valgono per il contenuto espresso, ma per la cornice che le genera: *imparo a riflettere su ciò che ho imparato.*

Rasel, ad esempio, posto di fronte al confronto la risposta assente del primo test e quella non corretta del secondo afferma:

Non è cambiato nulla, la risposta è sempre sbagliata.

La risposta, forse, continua ad essere sbagliata ma il progresso nella capacità di autoanalisi è invece evidente: Rasel è consapevole del suo insuccesso, può guardarlo dall’alto e analizzarlo. Il test metacognitivo, dunque, in quanto propaggine del percorso didattico, fotografa un avanzamento di quella facoltà trasversale, la metacognizione, che può essere alla base di un apprendimento autogestito.

Alla luce di ciò su cui stiamo ragionando, dunque, le tre spiegazioni sopra presentate,

1) Io non ho mai studiato (e quindi quello che so fare l’ho imparato qui);

2) So segmentare una parola perché ho appreso la scrittura alfabetica;

3) Ho sbagliato sia la prima che la seconda volta;

possono assumere lo stesso valore: quello di essere manifestazione di una raggiunta consapevolezza riguardo al percorso formativo che si sta compiendo. Rasel è uno studente che impara da un insegnante all’interno di una Scuola che programma i contenuti di apprendimento. Rasel impara a essere studente all’interno di un modello di scuola e di scolarizzazione.

Articolando ulteriormente il ragionamento, aggiungiamo che Rasel, Ibrahim, Ansumana, Yaya e tutti gli altri, attraverso l’intervista metacognitiva, vengono coinvolti all’interno della ricerca come parte consapevole, con un ruolo da protagonisti. Quando gli studenti rispondono alle domande del ricercatore (*Cos’è successo? Perché*

prima hai risposto questo e dopo hai dato una risposta diversa?) imparano qualcosa della ricerca, vengono messi a parte delle intenzioni del ricercatore, degli obiettivi della ricerca. Ottengono così un parziale affrancamento da una condizione di subalternità inconsapevole, generata dall'essere stati esclusi dagli obiettivi di indagine del test.

Il test meta cognitivo è stato utile per:

- ricollocare il ruolo dei partecipanti alla ricerca trasformandoli da meri strumenti per la rilevazione dei dati a attori protagonisti della ricerca;
- fare riflettere i soggetti sul proprio processo d'apprendimento;
- contestualizzare meglio l'ambiente classe come luogo d'apprendimento;
- Dare il giusto peso a ciò che gli studenti pensano come chiave essenziale d'apprendimento;
- fornire metodi, strategie, modelli di apprendimento replicabili;
- valorizzare il ruolo di docenti e apprendenti come chiavi essenziali e complementari di conoscenza.

Cercheremo tracce di questi aspetti nelle riflessioni ottenute durante le interviste da due studenti in particolare: Ibrahim e Rasel (vedi le Appendici 11 e 12 per le trascrizioni integrali).

Ibrahim è lo studente che ha avuto più difficoltà nell'affrontare la prima volta il test e che raggiunge la volta successiva probabilmente il livello di consapevolezza metalinguistica più basso.

Rasel, invece, dei nove studenti con cui è stata condotta l'intervista metacognitiva è l'unico studente proveniente dal Bangladesh. Possiede dunque una lingua tipologicamente molto distante sia dalle lingue africane coinvolte nell'indagine (wolof, mandinka, bambara, fula, tra le altre) che dalla lingua italiana, la lingua d'apprendimento.

Come si vedrà nella lettura degli stralci riportati (e ancora meglio dalle trascrizioni integrali poste in Appendice) il ruolo dei mediatori Pa Madou per il mandinka e Khalifa per il bengali, è stato fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi. Essi, infatti, con le loro sollecitazioni e richieste di chiarimenti, hanno condotto i soggetti verso l'elaborazione di risposte più articolate e significative.

L'intervista a Ibrahim:

Nel test di consapevolezza fonologica sottoposto a Ibrahim prima del corso, i risultati sono poco incoraggianti: il soggetto non risponde né alla prova in cui deve eliminare il primo fono di una parola data, né a quella in cui, al contrario, deve aggiungere un fono iniziale a una parola data.

Nella prova di ripetizione di una parola senza il fonema iniziale, Ibrahim risponde ripetendo singole sillabe in posizione centrale o finale (in parole composte da tre o più sillabe); in una parola bisillaba elimina la prima sillaba e in una parola composta da quattro sillabe pronuncia le ultime due.

Dopo 100 ore di corso, dunque, la prestazione di Ibrahim rimane lontano dal raggiungimento di una piena consapevolezza fonologica, ma è fuor di dubbio che la sua capacità di segmentazione del *continuum* fonico che compone la parola sia notevolmente migliorata. Innanzitutto perché non mostra più timore nell'affrontare la prova; secondo, perché le sue risposte, per quanto diverse da quelle attese, segnano decisamente un avvicinamento verso l'obiettivo: Ibrahim non riesce ancora a segmentare la sillaba in foni ma riesce a individuare le sillabe all'interno di una parola. Sollecitato dal ricercatore il mediatore chiede a Ibrahim di soffermarsi su quanto è avvenuto nella seconda somministrazione del test rispetto alla prima:

Pa Madou (mediatore): Okay, la prima lettera nella prima parola, hanno detto "devi toglierla e devi dire il resto". La prima lettera di "samatoo", quello che dici prima, per fare una sillaba. Togli la prima lettera e dì il resto. Hanno visto che non hai scritto niente, non hai risposto. Per esempio "s" per "samatoo", "p" per "patato", etc. Ora, quando sei tornato a fare il test ti hanno rifatto la stessa domanda con le stesse parole: "karabugu", "kato", etc.. Nel caso della parola "karabugu", tu hai detto *ra*. Di nuovo ti hanno chiesto di togliere l'inizio della parola, devi togliere la prima lettera, il resto lo dici. Quindi "karabugu" e tu hai detto *ra*. Qui non hai risposto niente (*ndr.* a un item Ibrahim non ha risposto). Okay, qui ti hanno detto "kato" e tu hai risposto *to*. Qui "samatoo" e tu hai detto *to*. Laragu (*ndr.* significa letto) e tu hai detto *ra*. Il resto hai risposto sempre in questo modo. A tutte le domande hai risposto. Quindi, vogliono sapere perché qui hai risposto e prima non hai risposto? Qual è il motivo?

Ibrahim (studente): Ah... perché... ah... non lo so, sai che... diglielo che io non ho mai studiato, ho cominciato a studiare qui. In Italia qui posso capire qualcosa o non capire qualcosa... ma non ho mai studiato. Anche il primo giorno che sono venuto qui, mi hanno detto di scrivere il mio nome ma io non potevo scrivere il mio nome.

In questa risposta breve e incisiva viene fuori il senso profondo di inadeguatezza provato da Ibrahim in tutta la prima parte della sua vita di fronte alle parole scritte. Lo stesso senso di inadeguatezza che, nella prima somministrazione del test, gli ha fatto preferire il silenzio a una risposta su cui non poteva avere il controllo.

Allo stesso tempo traspare l'orgoglio di essere ormai uno studente, di essersi avviato verso il superamento di quel deficit che lo ha escluso da una parte così importante della vita pubblica. Questa nuova condizione gli ha permesso di affrontare il test e il rischio di sbagliare - *In Italia qui posso capire qualcosa o non capire qualcosa...* - e gli permette adesso di parlarne guardandolo dall'alto.

A questo punto si tratta di scendere più nello specifico e di capire se Ibrahim attribuisca questo progresso al percorso di alfabetizzazione, in particolare, o a tutto il corso di lingua italiana, in generale. Dunque, il ricercatore punta l'attenzione sulla lingua del test nel tentativo di fugare il campo da possibili equivoci. La questione centrale doveva essere non la lingua target (la lingua italiana, appunto) ma la acquisita capacità di compiere operazioni su qualsiasi lingua.

Ricercatore: Le istruzioni del test sono in mandinka. Le parole del test sono in mandinka. Quindi non c'è una relazione tra le risposte che hai dato e la conoscenza della lingua italiana che hai acquisito dopo 100 ore. Cos'è successo secondo te? (il mediatore riporta la domanda allo studente)

Probabilmente la domanda non viene compresa del tutto, ma dalla risposta di Ibrahim emerge l'intento di legare le domande del test al percorso effettuato a ItaStra. L'esempio che lo studente riporta, infatti, mette in evidenza la parte del test in italiano.

Ibrahim: (...) Se mi dicono *letto* e mi chiedono di togliere la prima lettera e di dire il resto, questo per me è troppo difficile.

Pa Madou: Ma il mandinka è difficile per te o no?

Ibrahim: Per me no. Io parlo mandinka ma non riesco a fare questa operazione.

Il mediatore passa alla parte del test in italiano seguendo le indicazioni del ricercatore.

Pa Madou: Okay, nella parte in italiano ti è stata presentata la parola *tisane*. Ti hanno detto di togliere la *t* e dire il resto. Perché hai risposto *sane*? Qual è il motivo

Ibrahim: Ah, qual è il motivo. A scuola ho visto un cartello con su scritto questa parola: *tisane*. C'è nella foto, l'ho preso lì. Sai dove studio (*ndr.*intende la classe) c'è una foto, io l'ho preso lì. Però quando ha detto devi togliere una lettera io ho risposto *sane*.

Pa Madou: Quando la parola è italiana, capisci quello che devi fare, però in mandinka non lo capisci.

Ibrahim: Sì, non lo capisco.

Dalle risposte di Ibrahim emerge la consapevolezza che qualcosa sia cambiato nella sua capacità di compiere operazioni sulla parola, sente di essere (e i dati del test ne sono la prova) più abile, si sente più sicuro nella prova in italiano, cioè nella lingua in cui ha avviato il processo di alfabetizzazione.

Ciò dovrebbe indurci a riflettere sul fatto che l'alfabetizzazione porta con sé un cambiamento nei processi cognitivi in generale, ma ciò che si apprende nella lingua di alfabetizzazione non è immediatamente trasferibile a tutte le altre lingue, neanche alla lingua madre. Tale aspetto andrebbe certamente approfondito osservando per esempio cosa accadrebbe quando il processo di alfabetizzazione è più solido: andrebbero dunque ripetuti i test a distanza di un numero di ore superiore a 100 per capire meglio se a una maggiore solidità del processo di alfabetizzazione si accompagna una maggiore consapevolezza metalinguistica e dunque una più fluida trasferibilità delle competenze acquisite dalla lingua di alfabetizzazione ad altre lingue.

Nello stralcio seguente alla nuova sollecitazione del ricercatore che propone di nuovo il confronto tra una *performance* scorretta prima del corso con una corretta successiva al corso, Ibrahim risponde con una frase che sembra riassumere il senso anche del nostro lavoro: “Se vai a scuola la tua mente migliora”. Allo stesso tempo si mostra un po' indispettito e il sottotesto di quel “diglielo!” ripetuto due volte, sembra essere: *ma perché continui a chiedermelo? Ancora non l'hai capito che non ero mai andato a scuola prima di ora?*

Pa Madou. Okay, questo è kano². Ti hanno detto kano e queste altre tre parole, bada, nafo e jabo. La seconda volta hai risposto in modo corretto. Perché il secondo giorno hai risposto e il primo giorno non hai risposto?

Ibrahim. Ah, come è venuto questo, come ti ho detto... Se vai a scuola la tua mente diventa migliore. Io non ho mai studiato, diglielo! (*ndr.* riferendosi al ricercatore).

Subito dopo quel *diglielo!* Ibrahim, che era sembrato leggermente provato dopo un lungo scambio di richieste di chiarimento e tentativi da parte sua di rispondere a quelle richieste, sembra ora più disteso e senza troppa fatica dichiara l'assenza della abilità di segmentazione della parola, ma riesce questa volta a precisare meglio il problema, individuando e nominando l'oggetto da processare.

Io non conoscevo nemmeno le lettere, diglielo!

In questa frase si concentra una parte importante della forza che può avere lo strumento metacognitivo; non solo Ibrahim finalmente dà un nome al suo problema (cioè l'incapacità iniziale di segmentare la parola) ma capisce che si tratta di una incapacità che all'interno di un modello di scolarizzazione va condiviso, con l'obiettivo di affrontarlo.

Questa volta il *diglielo!* suona diversamente dal primo. Sembra che Ibrahim abbia deciso di consegnare quella sua circoscritta incapacità a chi in quella occasione ha il compito di prendere in consegna il problema e trovare il modo per superarlo.

Riportiamo, infine, un breve passaggio della parte relativa alla prova di individuazione della parola più lunga in una coppia di parole. Qui emerge chiaramente l'acquisita consapevolezza da parte di Ibrahim della astrazione fonologica della parola e dunque il progressivo sganciamento della lingua, in quanto forma, dalla semantica e quindi del significante dal referente.

Pa Madou: Sì, quando ti hanno detto “tabulo” e “palantero” cosa hai pensato?

Ibrahim: Vedi, il primo giorno ho detto *tabuloo* perché è *tabuloo* (*ndr.* Indica il tavolo di fronte a sé durante l'intervista).

Pa Madou: Tu cosa pensavi? Pensavi che la parola è grande o è lunga?

Ibrahim. Eh, se vedi ho detto *palanteroo*.

Pa Madou: Nooo, il primo giorno hai detto *tabuloo*.

Ibrahim: Sì, il primo giorno ho detto *tabuloo*. Se vedi, ho detto *tabuloo*. Io pensavo che la parola più corta è *palanteroo*.

Pa Madou: Quel giorno pensavi che *tabuloo* è più grande che *palanteroo*?

Ibrahim: Sì, io ho pensato questo.

Pa Madou: Pensavi che era la grandezza?

Ibrahim: Sìiii!

Pa Madou: Okay, il primo giorno che sei venuto era così.

Ibrahim: Il primo giorno che sono venuto io pensavo che stavano chiedendo la grandezza della parola, ecco perché ho detto *tabuloo*.

² Kanno significa amore

Pa Madou: Okay, il primo giorno che sei venuto quindi pensavi che era la grandezza della parola, il secondo giorno che sei venuto hai capito che era la lunghezza della parola.

Ibrahim: Sì.

Il breve passaggio appena riportato ci rivela che il percorso di apprendimento e quello di consapevolezza di Ibrahim procedono di pari passo: nell'impianto notazionale di Ibrahim la parola si sgancia dal referente e assume statuto autonomo.

Eppure per notare la forza di ciò che il test metacognitivo rivela dobbiamo spostare il baricentro dell'osservazione, divaricarlo per uscire fuori dal contesto interlocutorio. Se stiamo dentro ciò che si domanda e ciò che si risponde può capitare spesso che il contenuto appaia banale. Infondo Ibrahim continua a ricondurre la sua capacità iniziale sempre allo stesso problema: il fatto di non essere andato a scuola. Un argomento che Ibrahim tira fuori per giustificarsi, come se volesse dire: *Non pensare che io sia cretino, è solo che non sono andato a scuola. Ma adesso come vedi le cose le capisco.*

Questa frase, ripetuta tante volte come una cantilena, perde di interesse. Ma se usciamo fuori dal momento dell'interlocuzione, se scardiniamo i lacci che ci legano allo spazio in cui l'interlocuzione avviene, accade qualcosa di importante. In questa diversa prospettiva, ad assumere forze è la domanda in sé, il domandare, e la risposta in sé, il rispondere. Forse Ibrahim avrà pensato: *Se qualcuno mi chiede con tutta questa decisione e questo interessa, probabilmente è perché pensa che io valgo, che io, anche io, posso essere un buono studente.*

Ciò consente all'apprendente di guardare i propri processi interni e scoprire le strategie, i processi, i metodi di apprendimento che usa. E magari di affinarli.

Ibrahim probabilmente non aveva mai pensato alle sue risposte. Non aveva pensato cosa ci fosse dietro la sua risposta.

E come dicevamo è la risposta in sé che diventa l'oggetto di apprendimento. Ibrahim impara che dare risposte a ciò che sa fare, esprimere un perché è importante, aiuta a capire, aiuta a capirsi.

Il test metacognitivo dunque non è solo uno strumento per il docente-ricercatore che vuole capire meglio. Prima ancora che uno strumento di osservazione e rilevazione dei dati, è uno strumento di apprendimento. I docenti imparano a capire gli studenti e il loro pensiero; gli studenti imparano a capire i processi e a guidare sé stessi mentre apprendono.

Intervista metacognitiva a Rasel. Qualche riflessione

Prima di analizzare alcuni stralci dell'intervista realizzata con Rasel riportiamo brevemente i risultati del test. Innanzitutto il quadro generale mostra risultati poco chiari non totalmente ascrivibili alla incapacità di segmentazione del continuum fonico e neanche, all'opposto, a una capacità, seppure parziale, di processare le parole a livello di fonema

Ciò che appare è un soggetto, o meglio, un processo di alfabetizzazione che è non solo ancora molto debole ma anche molto confuso. Difficile è dunque individuare dei criteri di attribuzione dei singoli casi a una categoria di consapevolezza piuttosto che a un'altra: *sa fare/non sa fare*.

Rasel riesce a dire correttamente ciò che resta di una parola quando viene tolto il primo suono, se questo corrisponde a una vocale (e coincide con una sillaba), ma non fornisce alcuna risposta in tutti gli altri casi. Ci si aspetterebbe che il criterio usato da Rasel nell'eliminare la vocale-sillaba venga applicato anche agli altri casi; invece Rasel non riesce a rispondere quando la parola inizia con una sillaba piana CV.

Riguardo alla quarta prova (la quale, come anticipato, non è stata oggetto di riflessione durante il test metacognitivo) quella in cui si richiede di segmentare in pezzi un enunciato, Rasel, prima del corso, individua come uniche parole, il verbo e l'argomento verbale; dopo 100 ore, mostra un livello di avanzamento piuttosto significativo: riesce infatti a individuare come parole sia quelle con referente semantico che quelle con esclusiva funzione grammaticale (per esempio le preposizioni che precedono un verbo).

Passiamo ad analizzare alcune parti dell'intervista, anticipando che, diversamente dalla precedente, possiamo individuare due parti marcatamente distinte. Nella prima parte, l'intervista si focalizza sulle prove, a essere messi in evidenza, ancora una volta, sono i ragionamenti che hanno suscitato le risposte del giovane Rasel; nella seconda parte, l'intervista vira verso 'fuori', legando i ragionamenti dello studente ai bisogni che pone la fitta presenza di testi scritti nello spazio urbano.

La parte iniziale dell'intervista piuttosto che favorire lo sviluppo della consapevolezza di Rasel sembrerebbe suscitare dei meccanismi di difesa, in cui lo studente, esattamente come prima di lui ha fatto Ibrahim, puntano ad attribuire l'assenza di risposta o la risposta sbagliata a problemi esterni alle proprie capacità linguistiche. Rasel si spinge un po' oltre l'atteggiamento giustificatorio di Ibrahim rivelando che il suo problema non si legava all'assenza di scolarizzazione bensì a una situazione di disagio legata all'uso della videocamera da parte del ricercatore, dunque a un imbarazzo che ha impedito allo studente di trovare la giusta concentrazione.

Khalifa (mediatore): Ti avevano chiesto di togliere la prima lettera di una parola e di dire la parte restante. La prima volta hai risposto in una certa maniera e due mesi dopo alla stessa domanda hai fornito un'altra risposta. Voglio sapere perché hai risposto in maniere diverse, cosa è cambiato in questi due mesi? Ad esempio, dalla parola "MEHMAN" ti avevano chiesto di togliere la lettera M e di pronunciare la parte restante. Tu hai risposto dicendo "mehman", "mahen", "ehman", cosa hai pensato prima di rispondere?
R: Non avevo capito l'esercizio, è la prima volta che faccio una cosa del genere e poi ero in imbarazzo davanti alla videocamera, per questo ho risposto senza riflettere.
K: Quindi mi stai dicendo che se ti avessi fatto io queste domande in bengali lontano dalla videocamera, avresti risposto bene?
R: Sì, forse avrei risposto bene!

Come abbiamo più volte ripetuto sopra (nell'intervista precedente) le risposte degli studenti sottoposti all'intervista metacognitiva puntano l'attenzione sul processo di apprendimento, in cui implicitamente viene sottolineato che all'interno di un processo di apprendimento è importante ragionare su ciò che si apprende. D'altra parte le parole di Rasel sono particolarmente significative perché puntano l'attenzione sullo strumento di ricerca. O forse nel caso specifico sarebbe meglio dire sulle attrezzature. La videocamera mette in imbarazzo Rasel. E questo pone al ricercatore un interrogativo sulla validità del dato che rileva.

Il ricercatore prosegue nel ragionamento e mette in evidenza che la seconda volta la risposta di Rasel è migliorata. Questa volta lo studente riesce a eliminare la prima sillaba. Dal punto di vista di Rasel però il miglioramento non è visibile e la sua risposta non lascia dubbi sul modo in cui Rasel identifica il problema.

K: Un mese o due mesi dopo quando ti hanno sempre chiesto di togliere la prima lettera della stessa parola, tu hai risposto dicendo "man", la risposta è sempre sbagliata, voglio sapere perché hai risposto diversamente. Cosa è cambiato in un mese di tempo?

R: Non è cambiato nulla, la risposta è sempre sbagliata.

Tuttavia Rasel scopre che la seconda risposta esprime una differenza su cui il ricercatore decide di indagare.

L'intervista prosegue con ulteriori richieste di chiarimento che puntano sollecitano possibili ragionamenti fatti dallo studente. Non si ricava molto, ma qualcosa dopo qualche domanda accade: Rasel prende consapevolezza di un pezzo del processo di apprendimento guidato fatto in aula; si rende conto che quelle domande, le domande che il ricercatore gli ha rivolto appartengono a un modello di insegnamento.

R: Che ti devo dire? Nessuno mi aveva mai fatto questo tipo di domande.

M: Quindi hai sempre utilizzato la lingua ma non hai mai riflettuto su di essa? Non hai mai studiato?

R: No, non ho studiato

La prima parte dell'intervista si chiude con Rasel che mostra di avere capito la differenza tra una parola e il suo referente. Probabilmente questa è 'unica parte dell'intervista intera in cui lo studente sembra avere acquisito consapevolezza del ragionamento. Ne è prova il fatto che Rasel riesca a esplicitarlo, a definirlo in termini metalinguistici.

K: Poi ti avevano chiesto se è più grande l'elefante o la scimmia, cioè, ti volevano chiedere quale delle due parole è più lunga. La prima volta hai detto che l'elefante è più grande però se scrivi la parola "elefante"²³ e più piccola della parola "scimmia". Poi ti hanno fatto altre domande simili, tu hai sempre risposto basandoti sulla dimensione dell'animale e non in base alla lunghezza della parola.

R: Non avevo capito se dovevo scegliere l'animale più grande o la parola più lunga

K: La seconda volta hai risposto bene a tutte le domande.

³ In bengali "elefante" si dice "hati" e il corrispettivo della "scimmia" è "banor". Quindi la parola "elefante" è più corta della parola "scimmia".

R: Sì, perché avevo capito che dovevo dire la parola più lunga e non l'animale più grande.

K: ok, abbiamo finito.

Passiamo ad analizzare la seconda parte dell'intervista. Qui Rasel riesce a osservare più da vicino gli aspetti di mera umanità che stanno dietro (e che precedono) il valore di questa ricerca. Come vedremo, il ricercatore, dopo avere focalizzato l'attenzione sugli aspetti linguistici legati alle prove di consapevolezza metalinguistica vira su altri aspetti che ampliano lo sguardo del ragazzo inserendo i problemi di lingua indagati all'interno dello spazio urbano, così fortemente ricco di testi e di scrittura.

Così facendo la consapevolezza di Rasel va oltre il mero esercizio linguistico, che diventa sterile se non lo si inserisce nei bisogni veri: apprendere una lingua, il suo sistema di codificazione scrittoria non è una operazione che serve al ricercatore, o quantomeno non solo. La scrittura va appresa perché nello spazio vitale in cui i soggetti si muovono (in particolare questi giovani soggetti che hanno un urgente bisogno di aggredire la vita e i contesti che questa quotidianamente declina) non si può fare a meno di entrare in un contatto consapevole con i testi di cui tali spazi sono pieni.

E tale consapevolezza è importante per chi fa ricerca, ma è ancora più importante per chi è dentro queste ricerche da spettatore inconsapevole. Rasel, grazie alle domande che nell'ultima parte il ricercatore gli rivolge, apprende che il modello scuola in cui è inserito, l'apprendimento della lettura e della scrittura non valgono quali elementi di prestigio o elementi che danno credito all'ottenimento di un permesso di soggiorno. Forse anche, ma quello che qui più conta e quello che affiora nelle domande del ricercatore è che la lingua, scritta o parlata, è uno strumento che serve a creare relazioni con gli spazi urbani e gli individui che tali spazi abitano. Lo sguardo di Rasel, guidato dal ricercatore nei contesti di immersione e di vita, nel panorama urbano, si riappropria dei suoi legami con l'azione.

Gli studi sulla consapevolezza metalinguistica e sui processi del pensiero che all'acquisizione della lingua si legano vengono sottratti allo stolido esercizio del pensiero fine a se stesso per essere restituiti, nelle intenzioni del ricercatore che qui conduce l'intervista, ai bisogni naturali da cui scaturiscono, ossia alla codificazione e decodificazione dei testi orali e scritti che il vivere quotidiano ci pone di fronte. Spostamento che nelle battute conclusive dell'intervista viene rappresentato anche fisicamente, quando il ricercatore muove fuori il ragionamento:

P: Gli chiedo (Mari D'Agostino si rivolge al mediatore) quando cammina per strada se legge le cose che ci sono scritte. Le scritte dei negozi, le pubblicità...

K: Quando cammini per strada provi a leggere le scritte che vedi?

R: A volte, solo quando ho necessità altrimenti non lo faccio.

P: Gli chiedo se legge quelle che sono scritte in bengali o quelle che sono scritte in italiano o tutte e due.

R: La maggior parte delle volte leggi le scritte in bengali o anche in italiano?

S: Bangali e italiano, tutte e due.

Rasel, il ricercatore e l'idea di lingua che viene fuori da tale incontro superano, da un lato, gli studi che guardano all'alfabetizzazione mitizzandola, e superano, dall'altro, anche gli studi che puntano a una demitizzazione. La lingua vale per ciò a cui serve. E questo è il fuoco di riflessione su cui il ricercatore dirige lo sguardo di Rasel. Ed è anche il baricentro tematico su cui abbiamo tentato di riportare lo sguardo di chi legge.

5.5. Conclusioni

Quella che abbiamo appena presentato è una ricerca sperimentale che ha dei punti forti, ma ha anche tanti punti di debolezza.

Ritornando alle considerazioni iniziali, i **punti di forza** di questa ricerca sono rintracciabili nell'**alto numero** di soggetti che rappresentano il campione, circa 80; di questi la percentuale più alta è rappresentata dagli analfabeti e a dai soggetti a bassissima alfabetizzazione (livelli Alfa e Alfa1). Un altro punto di forza è dato dalla **uniformità** del campione: la giovane età e un livello di competenza nella lingua italiana pressoché analogo. Questo ha reso più solidi e affidabili, quantomeno nelle premesse, le ipotesi indagate e i risultati.

Se nella prima parte dell'analisi dei dati ci siamo occupati di processi che agiscono la lingua con modalità del tutto inconsapevoli, tali sono i processi legati alla memoria, questa seconda parte mette in evidenza risultati che, all'opposto, sono il prodotto di riflessioni consapevoli sulla lingua. Gli uni, meccanismi di memoria che il nostro sistema cognitivo agisce in modo meccanico, gli altri, attività metalinguistiche, che per essere meta necessitano di attività consapevoli.

Cosa abbiamo trovato? Abbiamo rintracciato un effetto del plurilinguismo nelle prove di memoria fonologica. In particolare gli effetti più visibili sono stati nel livello più basso di alfabetizzazione, il livello Alfa composto da analfabeti. È un dato che va considerato e probabilmente usato a livello glottodidattico.

E però abbiamo recuperato con una idea, l'idea nata in un'aula di ItaStra, giunta dalla vivida capacità di penetrare nell'analisi di campo, Mari D'Agostino, per tutti la professoressa. L'idea del test metacognitivo ha aggiunto quello che mancava, ma, ed è ciò che veramente conta, ha riportato il baricentro di questa ricerca lì dove doveva essere: a servizio di chi era più fragile dal punto di vista lettoscrittorio, di chi aveva una scadente prossimità con la lingua e pochi strumenti per maneggiarla. Insomma, ha riportato questa ricerca nel campo in cui è nata. Ricordando che se sei dentro non si può evitare di "sporcarsi le mani".

5.5. Conclusioni

Quella che abbiamo appena presentato è una ricerca sperimentale che ha dei punti forti, ma ha anche tanti punti di debolezza.

I **punti di forza** sono rintracciabili nell'**alto numero** di soggetti che rappresentano il campione, ciroltre 80 soggetti; di questi la percentuale più alta è rappresentata dagli analfabeti. Un altro punto di forza è dato dalla **uniformità** del campione: la giovane età e un livello di competenza orale nella lingua italiana pressoché analogo. Questo ha reso più solidi e affidabili, quantomeno nelle premesse, le ipotesi indagate e i risultati. Se nella prima parte dell'analisi dei dati ci siamo occupati di processi che agiscono la lingua con modalità del tutto inconsapevoli, tali sono i processi legati alla memoria, questa seconda parte mette in evidenza risultati che, all'opposto, sono il prodotto di riflessioni consapevoli sulla lingua. Gli uni, meccanismi di memoria che il nostro sistema cognitivo agisce in modo meccanico, gli altri, attività metalinguistiche, che per essere *meta* necessitano di attività consapevoli.

Cosa abbiamo trovato?

Abbiamo innanzitutto trovato che gli analfabeti non sono tutti uguali. Diverse le abilità che mettono in gioco nell'uso e nel processamento della lingua. Diverse le risorse iniziali: il tipo di lingua posseduta o i tipi di lingue possedute, l'essere mono o plurilingui. Diverse le storie, i viaggi, le lingue incontrate strada facendo. Diversi anche i risultati: c'è chi impara più rapidamente e chi più lentamente.

E questo dato è il primo dato da cui era importante partire, da cui siamo partiti e, non lo nascondiamo, il dato di cui ci aspettavamo di ottenere conferme. Le abbiamo avute: alcune più più solide, altre meno.

Vediamole in modo puntuale.

Seguiremo i risultati secondo l'ordine che abbiamo seguito all'interno di questo studio. Prima i risultati dei test di memoria fonologica; poi quelli di consapevolezza metalinguistica.

Come abbiamo provato a illustrare nel capitolo IV dedicato all'oggetto di ricerca e a una analisi puntuale degli strumenti, le due prove di memoria fonologica hanno puntato a intercettare capacità differenti della memoria fonologica: il *nonword repetition task* legato ai repertori linguistici e alle strutture a lungo termine sedimentate nella memoria a lungo termine sottoforma di '*chunks*'; le altre legate al motore online della memoria, quello che oopera in tempo reale sulle informazioni che la nostra mente processa. Ciò che è risultato molto interessante (e che forse ha avuto inizio senza troppa consapevolezza) è che i due test sono riusciti a intercettare aspetti complementari (o forse semplicemente diversi) del funzionamento della memoria fonologica, in grado di indagare gli effetti del plurilinguismo all'interno di uno spettro ampio: uno più linguistico, l'altro più propriamente cognitivo.

Il *nonword repetition task* ha fatto luce sull'importantza delle tante lingue possedute dagli analfabeti come archivio di grande ricchezza spendibile nel riconoscimento e nella riproduzione di continuum sonori nuovi (che però diventano familiari se si è dotati di tanti repertori); il *serial recall task* ha evidenziato gli effetti benefici del plurilinguismo sul sistema di esecuzione centrale. Se le lingue sono tante, il sistema di esecuzione centrale è più efficace e produce effetti benefici sulla memoria fonologica che riesce a trattenere e a processare più informazioni in tempo reale di quante potrebbe processarne un soggetto monolingue.

Da queste considerazioni siamo partiti, da tali ipotesi; il punto di arrivo è stato confortante, non tanto perché l'intuizione (che va attribuita alla tutor di questo lavoro Mari D'Agostino) ha avuto conferme, ma perché il fatto di avere ottenuto tali risultati ci dà la possibilità di ottenere indicazioni sulla didattica.

Vediamo cosa è accaduto.

Riguardo al *nonword repetition task* è emerso che il plurilinguismo ha effetti positivi tra i soggetti analfabeti; man mano che il livello di alfabetizzazione cresce fino a raggiungere la piena alfabetizzazione gli effetti si riducono fino a scomparire.

Relativamente al *serial recall task* gli effetti positivi si ottengono su tutti i livelli, dal livello di alfabetizzazione iniziale fino all'A1. Forse qui i risultati sono più netti: i soggetti plurilingui ottengono percentuali di risposte corrette significativamente superiori rispetto ai monolingui.

Passando al test di consapevolezza metalinguistica abbiamo trovato possibili cause che intervengono nel processamento della lingua e che differenziano la capacità di riflettere sull'oggetto lingua e sulle parti in cui la tradizione di ricerca su analfabeti e analfabetismo la declina.

Scopriamo che le lingue di partenza possono essere determinanti nel favorire o meno i processi di riflessione consapevole. Ancora, possiamo ipotizzare che differenti tradizioni metalinguistiche possono incidere sul grado e la qualità di riflessione consapevole. E infine scopriamo che la capacità di oggettivizzare la lingua è diversa da soggetto a soggetto. L'idea di parola, di sillaba, di fonema sono concetti che vanno indagati e presi in considerazione tenendo conto delle variabili sopra indicate. Non è solo il livello di alfabetizzazione che dà indicazione, ma è la grande ricchezza di vissuto, di identità e di lingue che vanno prese in considerazione.

Quello che abbiamo trovato non vale in sé, è piuttosto importante per le indicazioni che può darci rispetto alle scelte di didattica e in particolare rispetto al modello, quello di Ponti di parole (più volte descritto in questo volume), che ItaStra ha adottato.

E però abbiamo recuperato con una idea, l'idea nata in un'aula di ItaStra, giunta dalla vivida capacità di penetrare nell'analisi di campo, Mari D'Agostino, per tutti la professoressa. L'idea del test metacognitivo ha aggiunto quello che mancava, ma, ed è ciò che veramente conta, ha riportato il baricentro di questa ricerca lì dove doveva essere: a servizio di chi era più fragile dal punto di vista lettoscrittorio, di chi aveva una

scadente prossimità con la lingua e pochi strumenti per maneggiarla. Insomma, ha riportato questa ricerca nel campo in cui è nata. Ricordando che se sei dentro non si può evitare di “sporcarsi le mani”.

Bibliografia

- Albano Leoni F., Cutugno F., Laudanna A.,** (1999), *L'attivazione di rappresentazioni fonemiche durante il riconoscimento del parlato: una risorsa metalinguistica?*, in **Benincà P., Mioni A., Vanelli L.** (a cura di), *Fonologia e morfologia dell'italiano e dei dialetti d'Italia*, Roma, Bulzoni.
- Albano Leoni, F.,** (2009), *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*, Bologna, il Mulino.
- Altarriba J., Isurin L. (a cura di),** (2013), *Memory, Language, and Bilingualism: Theoretical and Applied Approaches*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Amoruso M., D'Agostino M., Latif Jaralla, Y. (a cura di),** (2015), *Dai Barconi all'Università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- Amoruso, M., Cipolla, N., Piraneo, C., Salvato, V.** (2017). *Odisseo arriving alone*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri - Unipa Press, 2017.
- Amoruso, M., D'Agostino, M.** (2015), *L'Italiano per accompagnare*, in **Amoruso M., D'Agostino, M. e Latif Jaralla, Y.,** *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Palermo, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, pp. 17-42.
- Amoruso, M., D'Agostino, M.** (2017). *Teenage and Adult Migrants with Low and Very Low Education Level Learners Profile and Proficiency Assessment Tools*, in **Beacco, J. C., Little, D., Krumm, H.-J., Thalgot, Ph.** (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, Mouton de Gruyter, Strasburgo 2017.
- Amoruso, M., e D'Agostino M.,** (in stampa), *Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica*. in *Acquisizione e didattica dell'Italiano*, XV Congresso della Società Italiana, di Linguistica e Filologia, SILFI, Madrid, 4-6 April 2016.
- Antoniou K., Katsos N.,** (2017), *The effect of childhood multilingualism and bilingualism on implicature understanding*, in *Applied Psycholinguistics*, 38, 787- 833.
- Arcuri A., Paternostro G., e Pinello V.,** (2014), *La scrittura autobiografica come strumento di riflessione*, in **D'Agostino M., Amoruso M., Jaralla Y. L.,** (2015), *Dai Barconi all'Università*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per stranieri.
- Ardila A., Rosselli M., Rosas, P.,** (1989), *Neuropsychological assessment of illiterates*.

Visuospatial and memory abilities, in *Brain and Cognition*, 11, 147–166.

Ardila, A. (2003). Language representation and working memory with bilinguals. *Journal of Communication Disorders*, **36**, 233–240.

Ardila, A., Rosselli, M., Ostrosky-Solis, F., Marcos, J., Granda, G., & Soto, M. (2000). Syntactic comprehension, verbal memory, and calculation abilities in Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, *7*, 3–16.

Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1968). Chapter: *Human memory: A proposed system and its control processes*". In **Spence, K.W., Spence, J.T.**, *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York: Academic Press. pp. 89–195.

Baddeley A. D., (1986), *Working memory*, Oxford, England, Oxford University Press.

Baddeley A. D., (1999), *Essential of Human Memory*, Hove, Psychology Press.

Baddeley A. D., (2000), The episodic buffer: a new component of working memory?, in *Trends in Cognitive Sciences* Volume 4, Issue 11, 1 November 2000, Pages 417-423.

Baddeley A. D., (2002) *Working memory and language: an overview*, Department of Experimental Psychology, University of Bristol.

Baddeley A. D., Gathercole S., Papagno C., (1998), The Phonological Loop as a Language Learning Device, in *Psychological Review* 1998, Vol. 105, No. 1.

Baddeley A. D., Hitch G., (1974), *Working memory*, in **Bower G.H.** (a cura di), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic Press.

Baddeley A. D., Logie R. H., (1999), *Is Working Memory Still Working?*, in *European Psychologist*, Vol 7(2), Jun 2002, 85-97.

Banfi E., (2010), *Lingue a rischio di estinzione*, in **Gregory T.** (a cura di), (2010), *XXI secolo. Comunicare e rappresentare, Vol. III*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, pp. 347-359.

Bialystok E., (1988), Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness, in *Developmental Psychology*, *24*: 560-567.

Bialystok E., (1997), Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print, in *Developmental Psychology*, *33*: 429-40.

- Bialystok E.**, (1999), Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind, in *Child Development*, 70, 636–644.
- Bialystok E.**, (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York, Cambridge University Press.
- Bialystok E.**, (2006) Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon task, in *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 60: 68-79.
- Bialystok E.**, (2012), *The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development*, in **Bhatia T. K., Ritchie W. C.** (a cura di) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism: Second Edition*. 624-648.
- Bialystok E., Craik F. I. M., Freedman M.**, (2007), Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia, in *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464.
- Bonifacci P., Giombini L., Bellocchi S., Contento S.**, (2011), Speed of processing, anticipation, inhibition and working memory in bilinguals, in *Developmental Science*, 14 (2), 256-269.
- Bruner J.S., Oliver R.R., Greenfield P.M., et al.**, (1966), *Studies in Cognitive Growth*. New York, Wiley Inc.
- Canobbio S.**, (2006), “Dialetto dei giovani e politiche linguistiche delle famiglie: appunti dal Piemonte”, in **Marcato G.** (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti. Atti del convegno di Sappada 29/6-3/7 2005*, Unipress, Padova, pp. 239-244.
- Chincotta, D., & Underwood, G.** (1998). Nontemporal determinants of bilingual memory capacity: The role of long-term representations and fluency, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 117–130.
- Chincotta, D., & Underwood, G.**, (1997). Bilingual memory span advantage for Arabic numerals over digit words, in *British Journal of Psychology*, 88, 295–310.
- Chincotta, D., Hyona, J., & Underwood, G.** (1997). Eye fixations, speech rate, and bilingual digit span: Numeral reading indexes fluency, not word length, in *Acta Psychologica*, 97, 253–275.
- Condelli, L., Wrigley, H., Yoon, K., Cronen, K., & Seburn, M.** (2006). *What works study for adult ESL literacy learners. Final report*. Washington D.C.: American Institute for Research.
- Coonan C.M.**, (2001), Bilingual Education and Language Development, in *Etas Journal*,

vol. 19.1, pp. 44-47

- Cummins J.**, (1976), The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses, in *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
- Cummins J.**, (1978), Bilingualism and the development of metalinguistic awareness, in *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9, 131–149.
- Cummins J.**, (1981), *The role of primary language development in promoting Educational success for language minority students*, in **California State Department of Education** (a cura di), *Schooling and language minority students. Theoretical Framework*, Los Angeles, California State Department of Education
- D’Agostino M.**, (2017a), Analfabeti nell’Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro, in “*Bollettino*” del Centro di studi filologici e linguistici siciliani, 28.
- D’Agostino M.**, (2017b), L’Italiano e l’alfabeto per i nuovi arrivati, in Lubello, S. (a cura di), *Testi e linguaggi*, numero monografico *L’Italiano migrante*, 2017, pp.141-156.
- D’Agostino M.**, (2017c). «Chiamo uomo chi è padrone delle sue lingue». *Modelli di plurilinguismo da Lampedusa in giù*, in **Corrà, L.** (a cura di) *Educazione linguistica in classi multietniche*, pp.131-141, Aracne.
- D’Agostino, M., Sorce, G.** (a cura di, 2016), *Nuovi migranti e nuova didattica*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri, Palermo.
- Daneman M., Carpenter P. A.**, (1980), Individual differences in working memory and reading, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466.
- Daneman M., Green I.**, (1986), Individual differences in comprehending and producing words in context, in *Journal of Memory and Language*, 25(1), 1-18.
- De Bree E., Wilsenach C., Gerrits E.**, (2004). Fonologische verwerking en fonologisch werkgeheugen van kinderen met taalproblemen, in *Stem-, spraak- en taalpathologie*, 12, 172-186.
- De Fina, A., M. Amoroso, G. Paternostro**, *Learning about the Other: The Process of Telling One’s Story. Unaccompanied Minors Asylum Seekers in Sicily*. Paper presented at Research Working Group Language – Culture– Identity on Mediterranean Basin, Paris 25 June 2016.

- De Mauro T.**, (1970), *Tra Thamus e Theuth. Uso scritto e parlato dei segni linguistici*, in **De Mauro T.**, (1971), *Senso e significato. Studi di semantica teorica e storica*, Bari, Adriatica Editrice, pp. 96-114.
- Dollaghan C., Campbell T. F.**, (1998), On word repetition and child language impairment, in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1136-1146.
- Ellis N. C.**, (1996), Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order, in *Studies in Second Language Acquisition* 18 (1):91-126.
- Ellis N. C.**, (1997). *Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, grammar, and meaning*, in **McCarthy M., Schmidt N.** (a cura di) (1997), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 122-139), Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis N. C., Sinclair S. G.**, (1996), Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order, in *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, A 49(1):234-25.
- Ellis, N.**, (2001), *Memory for Language*, in **P. Robinson** (a cura di), (2001) *Cognition and second language instruction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fortkamp M. B. M.**, (1999), Working memory capacity and aspects of L2 speech production, in *Communication & Cognition. Monographies*, Belgica, v. 32.
- Galambos S. J., Goldin-Meadow S.**, (1990), The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness, in *Cognition*, 34:1 pp 1-56.
- García O., Wei L.**, (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education* New York, NY, Palgrave MacMillan.
- Gathercole S. E., Adams A. M.**, (1994), Children's Knowledge and Rehearsal, in *Journal of Memory and Language*, Volume 33, Issue 5, October 1994, Pages 672-688.
- Gathercole S., Pickering S.**, (2001), Research Section: Working memory deficits in children with special educational needs, in *British Journal of Special Education*, Volume 28, Issue 2.
- Gathercole S.E., Frankish C.R., Pickering S.J., Peaker S.**, (1999), Phonotactic influences on short-term memory, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 25, 84-95.
- Gathercole, S. E.**, (2006), Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship, in *Applied Psycholinguistics*, Volume 27, Issue 4 October 2006, pp. 513-

- Goody J., Watt I.**, (1968), The consequences of literacy. Comparative Studies, in *Society and History*, 5, pp 304-345.
- Goswami U.**, (2009), *The Basic Processes in Reading: Insights from Neuroscience*, in **Olson D.R.** (a cura di) *The Cambridge Handbook of Literacy*, Capitolo 8.
- Goswami U.**, (2012), *Reading and spelling: Revisiting Bradley and Bryant's study*, in **Alan M. Slater & Paul C. Quinn** (a cura di) *Developmental Psychology: Revisiting the Classic Studies* 132-147.
- Goswami U., Ziegler J. C., Richardson U.**, (2005), The effects of spelling consistency on phonological awareness: a comparison of English and German, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(4):345-65.
- Goswami U., Ziegler J.C.**, (2005), Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory, in *Psychological Bulletin* 131(1):3-29.
- Greenfield, P. M.**, (1972). Oral and written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States, and England, in *Language and Speech* 15: 169-178.
- Harrington M., Sawyer M.**, (1992), L2 Working Memory Capacity and L2 Reading Skill, in *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1), 25-38.
- Havelock E.A.**, (1963), *Preface to Plato*, Cambridge, Harvard University Press.
- Havelock E.A.**, (1978), *The Greek Concept of Justice. From Its Shadow in Homer to Its Substance in Plato*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Homer B., & Olson D. R.**, (1999), Literacy and children's conception of words, in *Written-Language-and-Literacy*, 2(1), 113–140.
- Homer, B. D.**, (2009), *Literacy and Metalinguistic Development*, In **Olson, D. R. and Torrance, N.** (a cura di), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Huettig F., Mishra R. K.**, (2014), How Literacy Acquisition Affects the Illiterate Mind – A Critical Examination of Theories and Evidence, in *Language and Linguistics Compass*, 8: 401–427.

- Hulme C., Maughan S., Brown G. D. A.**, (1991), Memory for familiar and unfamiliar words: Evidence for a longer term memory contribution to short-term memory span, in *Journal of Memory and Language*, 30, 685-701.
- Hulme C., Roodenrys S., Schweickert R., Brown G. D. A., Martin S., Stuart G.**, (1997), Word-frequency effects on short-term memory tasks: Evidence for a reintegration process in immediate serial recall, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 23, 1217-1232.
- Ianco-Worrall A. D.**, (1972), Bilingualism and Cognitive Development, in *Child Development*, 43:4, pp. 1390-1400.
- ItaStra – Gruppo di lavoro “Adulti a bassa e media scolarità”**, (2016-2017), *Ponti di parole* (vol. 1 Alfa e vol. 2 Alfa 1, vol. 3 A1/A2), Unipa Press, Palermo 2016 (www.pontidiparole.it).
- Juffermans, K., & Veldhuis, D.**, (2012), *Comparing spelling and segmentation practices in three versions of a Mandinka text*, in *Culture Studies*, Tilburg Papers.
- Juffs, A.** (2006). *Working memory, second language acquisition and low-educated second language and literacy learners. Low-educated Adult Second Language and Literacy Acquisition*. Proceedings of the Inaugural Symposium. Netherlands Graduate School of Linguistics, Occasional Series, 89-104.
- Just M. A., Carpenter P. A.**, (1992), A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory, in *Psychological Review*, 98, 122–149.
- Kharkhurin A. V.**, (2008), The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals’ divergent thinking, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 225-243.
- Kohonen T.**, (1995), *Self-Organizing Maps*, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kurvers, J. & van de Craats, I.**, (2007), *Memory, Second Language Reading, and Lexicon*, Proceedings of 2nd Symposium Leslla 2006.
- Kurvers, J., Hout, R. van, & Vallen, T.** (2007). *Literacy and word boundaries*, in **Faux, N. R.** (a cura di), *Low-educated adult second language and literacy acquisition proceedings of symposium*. (pp. 45-64). Richmond, VA: Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Kurvers, J., van Hout, R., & Vallen, T.** (2007). *Discovering language: Metalinguistic*

- awareness of adult illiterates. In **Craats, I. van de, J., Kurvers & Young-Scholten, M** (a cura di), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the inaugural symposium-Tilburg*. (pp.69-88). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Kurvers, J., van Hout, R., and Vallen, T.**, (2006) *Literacy and Word Boundaries*, p. 46 Symposium Leslla 2006.
- Kurvers, J., van Hout, R., and Vallen, T.**, (2006), *Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates*, Leslla Symposium 2005.
- Luria A. R.**, (1976), The problem, in *Cognitive Development Its Cultural and Social Foundations*, Harvard University Press.
- Manfrelotti, O.**, (2001). The Role of Literacy in the Recognition of Phonological Units, in *Rivista di Linguistica*, numero 13, 85-89.
- Martin, K. I.**, (2009), *Phonological and Working Memory and L2 Grammar Learning*. B.A. thesis, University of Michigan.
- Miller G. A.**, (1956), *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*, in *Psychological Review* 63 (2): 81–97.
- Minissi N.**, (1970), *Scritture fonetiche e traslitterazioni*, Napoli, Cymba.
- Mitchell A. E., Jarvis, S., O'Malley, M. and Konstantinova, I.** (2015), *Working Memory Measures and L2 Proficiency*, in **Wen Z., Mota M. B., McNeill A.** (a cura di), “*Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*”.
- Mocciaro E., Arcuri A.** (a cura di), (2014) *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano lingua non materna*. Palermo, Scuola di italiano per stranieri (Strumenti e ricerche 4).
- Mocciaro E., Arcuri A** (2014), *Ragionando sull'insegnamento dell'italiano come lingua non materna*. in **Mocciaro E., Arcuri A.** (a cura di), (2014) *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano lingua non materna*, Palermo, Scuola di italiano per stranieri (Strumenti e ricerche 4).
- Mocciaro E.**, (2014), *Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali*, in: A. Arcuri e E. Mocciaro (a cura di), 89-108.2017, “*Teacher of Italian as a non-native language for low educated users*”. A new professional profile, in: **Marcin Sosinski** (ed.), *Language and literacy teaching Leslla students*, 33-42. Granada:

Universidad de Granada. (con A. Arcuri, M. D' Agostino).

- Mocciaro E.**, (2015), *Una didattica per project work nelle comunità dei minori*, in **Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla Y. L.**, (a cura di), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, 205-214. Palermo: Scuola di lingua italiana per stranieri (Strumenti e ricerche 5) (con A. Arcuri, A. Pellitteri).
- Morais J., Bertelson P., Cary L., Alegria J.**, (1986), Literacy training and speech segmentation, in *Cognition*, Volume 24, Issues 1–2, Pages 45-64.
- Nell, V.** (1999). Luria in Uzbekistan: The vicissitudes of cross-cultural neuropsychology, in *Neuropsychology review*, 9(1), 45-52.
- Newell, A.** (1990). *Unified theories of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Brien B., Fitzgerald M.**, (2007), *Genius genes*, Shawnee Mission, KS, Autism Asperger Publishing Co.
- O'Brien B., Katzir T., Kim Y., Wolf M., Kennedy B., Lovett M., Morris R.**, (2006), Reading fluency: The whole is more than the parts, in (2006), *Annals of Dyslexia*, Volume 56, Issue 1.
- Olson D.**, (1977), *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*. Harvard Educational Review: September 1977, Vol. 47, No. 3, pp. 257-281.
- Olson R. D., Torrance N.** (1995), *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Olson, D.** (1994), *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.** (2002). *What writing does to the mind*. In **E. Amsel & J. Byrnes** (Eds.), *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication*, pp. 153-166,. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olson, D. R.**, (1994), *Literacy and the making of the Western mind*, in **L. Verhoeven** (a cura di), *Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications*, Amsterdam: John Benjamins, 135-150.
- Ong W. J.**, (1982), *Orality and literacy: the technologizing of the word*, Methuen.

- Packard J. L.**, (2000), *The Morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Paternostro G., Pinello V.** (a cura di), (2016), *Echi di Echi. Dialoghi letterari sulle migrazioni per accorciare le distanze*, Palermo, Unipa Press.
- Peal E., Lambert M.**, (1962), The relation of bilingualism to intelligence, in *Psychological Monograph*, 76(546). 1-23.
- Pellitteri A.**, (2015), *Alfabetizzazione: un vecchio problema e una nuova sfida*, in **D'Agostino M., Amoroso M., Jaralla Y. L.**, (2015), *Dai Barconi all'Università*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per stranieri, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Palermo.
- Petersson K.M., Reis A., Askelof S., A. Castro-Caldas A., Ingvar M.**, (2000), Language processing modulated by literacy: a network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects, in *Journal of Cognitive Neuroscience* 12(3). 364–382.
- Petersson, K. M., Ingvar, M., Reis, A.** (2009), *Language and Literacy from a cognitive Neuroscience Perspective*, in **Olson D. R. & Torrance, N.** (edited by), *Literacy*, Cambridge University.
- Pinter R., Keller R.**, (1922), Intelligence tests of foreign children, in *Journal of Educational Psychology*, 13, 214-240.
- Ramat P.**, (2005), *Pagine linguistiche. Scritti di linguistica storica e tipologica*, Roma-Bari, Laterza.
- Reis A. I., Guerreiro M., Garcia C., Castro-Caldo A.**, (1995), How does an illiterate subject process the lexical component of arithmetics?, in *Journal of the International New Psychology Society*, n.1.
- Reis A., Castro-Caldas A.**, (1997), Illiteracy: a cause for biased cognitive development, in *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3(5), 444-450.
- Rodgers T.S.**, (1969), On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs, in *International Review of Applied Linguistics*, 7, 327-343.
- Schweickert R.**, (1993), A multinomial processing tree model for degradation and reintegration in immediate recall, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 21, 168-175.

- Scribner S., Cole M.**, (1981), *The psychology of literacy*. Harvard, Harvard University Press.
- Sedek, G., Krejtz, I., Rydzewska, K., Kaczan, R., Rycielski, P.**, (2016) Three functional aspects of working memory as strong predictors of early school achievements: The review and illustrative evidence, in *Polish Psychological Bulletin*, Volume 47, pp 103-111.
- Siegal M., Iozzi L., Surian, L.**, (2009), Bilingualism and conversational understanding in young children, in *Cognition*, 110, 115–122.
- Siegal M., Matsuo A., Pond C., Otsu, Y.**, (2007), *Bilingualism and cognitive development: Evidence from scalar implicatures*, in **Y. Otsu** (a cura di), *Proceedings of the Eighth Tokyo Conference on psycholinguistics* (pp. 265–280). Tokyo: Hituzi Syobo.
- Siegal M., Surian L., Matsuo A., Geraci A., Iozzi L., Okumura Y., Itakura S.**, (2010), Bilingualism Accentuates Children's Conversational Understanding, in *PLoS ONE* 5(2).
- Sinclair J. M.**, (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- Sinclair J. M.**, (1996), The search for units of meaning, in *Textus*, 9, 1: 75-106.
- Singh N., Mishra R. K.**, (2015), The modulatory role of second language proficiency on performance monitoring: Evidence from a saccadic countermanding task in high and low proficient bilinguals, in *Frontiers in Psychology*, 5, 1481.
- Slabakova R.**, (2010), Scalar implicatures in second language acquisition, in *Lingua* 120, 2444–2462.
- Sorace, A.**, (2010), *Using Magnitude estimation in developmental linguistics research*, in **E. Blom & S. Unsworth** (a cura di), *Experimental Methods in Language Acquisition Research*, 57-72. Amsterdam: John Benjamins.
- Speidel G. E.**, (1993), Phonological short-term memory and individual differences in learning to speak: a bilingual case study, in *First Language*, Volume 13, 37.
- Stevenson J., Richman N.**, (1978) Behavior, language, and development in three-year-old children, in *Journal of autism and childhood schizophrenia*, September 1978, Volume 8, Issue 3.

- Tarone E. & Bigelow M.** (2007). *Alphabetic print literacy and oral language processing in SLA*, in **Mackey A.** (a cura di), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 101-121). Oxford: Oxford University Press.
- Tarone E. & Bigelow M.**, (2012). “*A Research Agenda for Second Language Acquisition of Pre-literate and Low-literate Adult and Adolescent Learners*”. In **Vinogradov, P. & Bigelow, M.** (a cura di), *Proceedings from the 7th Annual LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition) Symposium, September 2011*. Minneapolis, MN: University of Minnesota. pp. 5-26.
- Tarone E. and Bigelow M.**, (2005), Impact of literacy on oral language processing: Implications for SLA research, in *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 77-97.
- Tarone E., Bigelow M. and Hansen, K.** (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press
- Telmon, T.**, (2006). *Gli studenti si confessano: considerazioni sulle autobiografie sociolinguistiche*, in **Marcato, G.** (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*. Atti del convegno di Sappada 29/6-3/7 2005, Unipress, Padova, pp. 221-229.
- Thorn A. S. C., Gathercole S. E., Frankish C. R.**, (2005), Redintegration and the benefits of long-term knowledge in verbal shortterm memory: An evaluation of Schweikert’s (1993) multinomial processing tree model, in *Cognitive Psychology*, 50, 133-158.
- Trubetskoy N. S.**, (1939), *Grundzüge der Phonologie*, TCLP 7.
- Unsworth, N., and Engle, R. W.**, (2007), The Nature of Individual Differences in Working Memory Capacity: Active Maintenance in Primary Memory and Controlled Search From Secondary Memory, in *Psychological Review*, Vol. 114, No. 1, 104–132, American Psychological Association.
- van de Craats I., Jeanne Kurvers J., van Hout R.**, (2015), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Ten years on*, Nijmegen, The Netherlands.
- van de Craats I., Kurvers J., Young-Sholten M.**, (2005) *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium Tilburg University, August 2005*, pubblicato nel 2006.
- van de Craats, I., Kurvers, J. J. H. & Hout, R. V.**, (2015), Low-educated second language and literacy acquisition: ten years on, in *Adult literacy, second language and*

cognition, Nijmegen, Center for Language Studies (CLS).

van de Craats, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. (2006). *Research on low-educated Second language and literacy acquisition. Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition*. Proceedings of the Inaugural Symposium. Netherlands Graduate School of Linguistics, Occasional Series, 7-23 – Tilburg.

van den Noort M. W. M. L., Bosch, P., Hugdahl, K., (2006). Foreign language proficiency and working memory capacity, in *European Psychologist*, 11(4), 289-296.

Veldhuis, D., (2015) *Effects of literacy, typology and frequency on children's language segmentation and processing units*, pp. 7-23, Utrecht: LOT.

Vygotsky L. S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Vygotsky L. S., (1987, in origine pubblicato nel 1934), *Thinking and speech*, in **Rieber R.W. & A.S. Carton A. S.** (a cura di), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, New York: Plenum Press, pp. 39-285.

Wen Z., (2012), Working memory and second language learning, in *International Journal of Applied Linguistics*, Volume 22, Issue 1.

Wen Z., (2015), *Working memory in second language acquisition and processing: The phonological/executive model*, in **Wen Z., Borges Mota M., McNeil A.** (a cura di), *Working memory in second language acquisition and processing* (pp. 41–63). Bristol: Multilingual Matters

Williams J. N., Lovatt P., (2003), Phonological memory and rule learning, in *Language Learning*, 53, 67-121.

Yang E., (2017), Bilinguals' Working Memory (WM) Advantage and Their Dual Language Practices, in *Brain Sciences*, 7(7): 86.

APPENDICE 1. CAMPIONE DIVISO PER NAZIONE, LINGUE, ETÀ, ISTRUZIONE, CLASSE

	Nome	Nazionalità	L1	L2, L3, L4, L5	Età	In Italia da	Scolarizzazione	Livello
1	Ibrahim K.	Costa d'Avorio	Abron	Bambara, Twi. Fanti, Francese	17	5 mesi	3 anni	A1
2	Kinda D.	Gambia	Sarakole	Arabo, Mandinka, Wolof, Inglese	16	2 mesi	n.s	α0
3	Bakary D.	Senegal	Ballanta	Diola, Mandinka, Francese	16	4 mesi	4	A1
4	Suleiman B.	Sierra Leone	Fula	Crioulo, Inglese, Francese	17	10 mesi	6 mesi Cpia	A1
5	Abdoulie J.**	Gambia	Fula	Mandinka, Inglese, Wolof	18	13 mesi	1 a.s. Cpia	A1
6	Duga S.	Mali	Bambara	Sarakole, Francese, mandinka	16	6	8	A1
7	Sufyen C.	Guinea	Mandinka	Fula, Arabo, Inglese	17	5	7 anni (madrassa)	α0
8	Muhammed D.**	Gambia	Sarakole	Mandinka, Wolof, Inglese	17	12	8	A1
9	Lamin S.	Gambia	Mandinka	Fula, Wolof, Inglese	17	5	5	A1
10	Falilou J.	Gambia	Mandinka	Fula, Wolof, Arabo	16	3	4 (madrassa)	A1
11	Fode T.**	Gambia	Mandinka	Fula, Wolof, Inglese	16	2	5	A1
12	Alfousseyni S.	Senegal	Mandinka	Wolof, Inglese, Francese	17	3	6	A1
13	Kalipha T.	Gambia	Mandinka	Wolof, Diola, Inglese	17	6	4	A1
14	Abdulkarin T.	Mali	Bambara	Sarakole, Arabo, Francese	15	4	n.s.	α1
15	Karimou B.	Gambia	Fula	Wolof, Mandinka, Inglese	17	1	4 (madrassa)	α0
16	Laman C.	Costa d'Avorio	Senoufo	Bambara, Dyoula, Francese	16	6	n.s.	a0
17	Kolley K.	Gambia	Soninke	Mandinka, Inglese	16	2	n.s.	α0
18	Mamadou D.	GuineaConacry	Fula	Inglese, Francese	16	2	8	A1
19	Ebou J.	Gambia	Wolof	Mandinka, Inglese	16	2	9	A1
20	Sisoko L. ****	Mali	Sarakole	Bambara, Inglese	17	6	9	A1
21	Ibrahim B.	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	17	5	1 a.s. Cpia	A1

22	Samsidin S.	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	15	2	8	A1
23	Ibrahim J.	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	16	3	7	A1
24	Sannah B. ****	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	16	2	6	A1
25	Moutarou B.	Senegal	Fula	Wolof	19	18	n.s.	α1
26	Mamat J.	Gambia	Wolof	Mandinka, Inglese	17	2	5	α1
27	Alassane T.	Senegal	Wolof	Fula, Francese	16	3	2 a.s.	α1
28	Mala F.	Senegal	Mandinka	Wolof, Francese	17	3	n.s.	α1
29	Sainey C.	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	15	3	8 a.s.	α1
30	Mariama D.	Gambia	Mandinka	Inglese, Wolof	15	12	n.s. (2 mesi CPIA?)	α0
31	Kebba C.	Gambia	Wolof	Mandinka, Inglese	16	6	4 mesi Cpia	α1
32								
33	Fadou F.	Benin	Dendi	Wolof, Francese	15	3	6	α1
34	Mamadou S.	Gambia	Diola	Mandinka, Inglese	18	1	n.s.	α0
35	Lamin T.	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	16	6	5 aa + corso alfa chiesa avventista	A1
36	Abrahama S.	Mali	Bambara	Arabo, Francese	16	5	3	α0
37	Ibrahima N.	Mali	Sarakole	Bambara, Francese	17	2	n.s.	α0
38	Chorno M.	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	17	2	1	α0
39	Mohammed S.	Gambia	Mandinka	Wolof, Inglese	17	3	n.s.	α0
40	Rouda M.	Somalia	Somalo	Arabo, Inglese	17	1	n.s.	a0
41	Amadou J.	Gambia	Wolof	Inglese	16	3	5	A1
42	Moussa D.	Costa D'Avorio	Bambara	Francese	17	6	n.s.	a0
43	Ibrahim K. D.	Costa d'Avorio	Bambara	Francese	15	3	4	A1
44	Yaya D.	Gambia	Mandinka	Sarakole	17	6	8	A1
45	Diaba C.	Mali	Bambara		17	3	3	A1
46	Mohammed N.	Sudan	Arabo	Inlgese	17	5	n.s.	α0
47	Edrisa K	Gambia	Mandinka	Inglese	17	2	9	A1
48	Sainey S.	Gambia	Mandinka	Inglese	18	2	5	A1
49	Oussainou J.	Gambia	Mandinka	Inglese	15	1	8	A1
50	Peace E. da tab	Nigeria	Igbo	Inglese	17	2	6	A1
51	Mohammed A.	Somalia	Somalo	Arabo	15	3	5 (madrassa)	A1
52	Balde S.	Senegal	Fula	Francese	17	1	6 a.s.	α1

53	Mor D.	Senegal	Wolof	Francese	16	2	4 anni madrassa	α1
54	Kognan T.	Costa d'Avorio	Mandinka	Francese	17	6	1 a.s. Cpia	α1
55	Lamin T.	Gambia	Mandinka	Inglese	16	7	5	α1
56	Fasseli K	Costa d'Avorio	Dyoula	Francese	16	2	2 mesi Cpia	α1
57	Issiaka K.	Guinea Conacry	Coniake	Francese	17	6	Alfabetizzazione e c/o centro privato	α1
58	Blessing F.	Nigeria	Edo	Inglese	17	8	n.s.	α1
59	Dame E.	Senegal	Wolof		17	2	n.s.	α0
60	Vieux D.	Mali	Bambara	Francese	16	2	n.s.	α0
61	Tiefa T.	Mali	Bambara	Francese	16	1	n.s.	α0
62	Ibrahima K.	Gambia	Mandinka	Inglese	17	2	n.s.	α0
63	Blessing O.	Nigeria	Edo	Inglese	22	6	3	α0
64	Abou S.	Mali	Bambara	Francese	16	3	n.s.	α0
65	Kolley C. A.	Gambia	Sarakole	Mandinka, Inglese	17	12	n.s. (8 mesi cpia)	α0
66	Hadi W.	Ghana	Kotokoli	Inglese	17	5	2	α0
67	Tidione B.	Guinea Conakry	Pular	Francese	17	2	n.s.	α0
68	Faith F.	Nigeria	Bini	Inglese	17	4	n.s.	α0
69	Ibrahim D.	Gambia	Mandinka	Wolof	15	3	4 (madrassa)	A1
70	Ansumana S.	Gambia	Mandinka		17	1	n.s.	α0
71	Yaya D.	Gambia	Mandinka		17	6	n.s.	α0
72	Kebba D.	Gambia	Mandinka		16	2	n.s.	α0
73	Musa D.	Gambia	Mandinka		16	2	n.s.	α0
74	Abdullah J.	Gambia	Mandinka		16	4	2	α0
75	Ibrahim E.	Senegal	Mandinka		17	1	n.s.	α0
76	Khaled M.	Egitto	Arabo		16	10	6	A1
77	Najat M.	Eritrea	Tigrin		15	10	n.s.	α0
78	Mostafa R.	Egitto	Arabo		16	10	1 a.s. Cpia	A1
79	Ibrahim J.	Egitto	Arabo		16	5	n.s.	α0
80	Imam A. ***	Sudan	Arabo		16		5	α1
81	Harun M.	Bangladesh	Bangla		17	12	5 aa + 1 a.s. Cpia	A1
82	Najmun M.	Bangladesh	Bangla		17	12	5	A1
83	Abdi A. M.	Somalia	Somalo		16	2	2	α1

84	Rasel S.	Bangladesh	Bangla		17	1,5	2	$\alpha 0$
85	Ebris T.	Egitto	Arabo		15	1	n.s.	$\alpha 0$

APPENDICE 2 – TEST DI MISURAZIONE DELLA MEMORIA A BREVE TERMINE

Introduzione al test – intervista conoscitiva

- 1) Come ti chiami?
- 2) Da dove vieni?
- 3) Quanti anni hai?
- 4) Domande generiche su tempo libero/famiglia.
- 5) Quante/quali lingue parli?
- 6) Hai studiato nel tuo Paese? Per quanto tempo?
- 7) Quanto sei arrivato qui? / Da quanto tempo sei qui?

1) Nonword Repetition Task

Il test contiene sequenze di suoni poco familiari così da limitare il più possibile che gli studenti testati possano far leva sul magazzino fonologico della memoria a lungo termine.

8 non-parole composte da 2 sillabe

12 non-parole composte da 3 sillabe

10 non-parole composte da 4 sillabe

8 non-parole composte da 2 sillabe

	Risposta corretta	Risposta impropria	Non risponde
CESPO			
STROTI			
STESPO			
ZENTI			
GIARRI			
GIUNCO			
CACCIO			
ZUZZO			

12 non-parole composte da 3 sillabe

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
SCEMICO			
MISCICO			
MASCIOTTO			
GENIMI			
MECETE			
BRECCIANO			
TANZANA			
MANCIATA			
VIGENO			
COZIVO			
CERCINO			
MICETE			

10 non-parole composte da 4 sillabe

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
PITRANCOLO			
SESTIMITO			
TRESPICANTRO			
VIGEVAZIO			
STRETTOMICA			
GUSCINTODO			
INTOGUTO			
MEFISTICO			
STOCINECO			
COSTRANTICI			

2) Serial Recall Task

Serie di riferimento: MA TRA CON IL CE VA

Tre serie di due parole:

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
MA TRA			
CON IL			
CI VA			

Tre serie di tre parole:

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
TRA IL VA			
MA CON TRA			
VA IL CI			

Tre serie di quattro parole:

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
TRA MA VA IL			
CON TRA IL CI			
VA IL CI CON			

Tre serie di cinque parole:

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
MA TRA VA IL CI			
TRA CON IL CI VA			
VA CI IL CON MA			

Tre serie di sei parole:

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
VA IL CI TRA CON MA			
IL CI VA CON MA TRA			
VA CI TRA IL CON MA			

SERIE DI NON PAROLE DA TRE SILLABE:

Serie di riferimento: BANANA CISTERNA TAVOLO CASERMA PAGINA TELEFONO

Tre serie di due parole

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
BANANA CISTERNA			
TAVOLO CASERMA			
PAGINA TELEFONO			

Tre serie di 3 parole

CISTERNA TAVOLO CASERMA			
BANANA CASERMA TELEFONO			
PAGINA CASERMA TAVOLO			

Tre serie di 4 parole

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
TAVOLO BANANA CASERMA TELEFONO			
CISTERNA BANANA CASERMA TAVOLO			
PAGINA CASERMA TAVOLO CISTERNA			

Tre serie di 5 parole di tre sillabe

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
BANANA CASERMA TAVOLO TELEFONO CISTERNA			
TAVOLO CASERMA BANANA PAGINA TELEFONO			
CASERMA TAVOLO CISTERNA TELEFONO			

BANANA			
--------	--	--	--

Tre serie di 6 parole

	Non risponde	Risposta impropria	Risposta corretta
CASERMA PAGINA TAVOLO BANANA TELEFONO CISTERNA			
TAVOLO PAGINA CASERMA CISTERNA BANANA TELEFONO			
CASERMA TAVOLO CISTERNA TELEFONO BANANA PAGINA			

APPENDICE 3. NONWORD REPETITION TASK - CRITERI DI ASSEGNAZIONE PUNTEGGIO

Valore 1 - Punteggio pieno

- Ripete la sequenza fonotattica correttamente e con precisione fonetica;
- Ripete tutte le sillabe della non-parola pronunciando in modo non conforme all'originale un fono all'interno di una delle sillabe;
- Ripete tutte le sillabe della non-parola ma omette il fono iniziale di una sillaba complessa (p. es. *stro* > *tro*)
- Ripete tutte le sillabe della non-parola pronunciando in modo non conforme all'originale due vocali di due sillabe piane differenti;
- Ripete tutte le sillabe della non-parola pronunciando in modo non conforme all'originale una sillaba dalla quale elide un suono consonantico o sostituisce a suono consonantico con un altro;
- Ripete tutte le sillabe della non-parola ma inverte due sillabe entrambe piane e caratterizzate da due suoni consonantici simili e dalla stessa vocale
- Ripete la sequenza fonotattica correttamente ma aggiunge un suono vocalico prima della sillaba iniziale complessa (per esempio *stro* > *istro*)

Valore 0,5 - Punteggio dimezzato

- Ripete la sequenza fonotattica rispettando il numero di sillabe ma pronuncia in modo non conforme all'originale due foni di due differenti sillabe, dei quali almeno uno è una consonante (fa eccezione, per esempio, *mangiada* in luogo di *manciata* > *sorda* vs *sonora*)
- Ripete la sequenza fonotattica rispettando il numero di sillabe ma pronuncia in modo non conforme all'originale tutti i foni consonantici di una sillaba o trasforma una sillaba complessa in una piana (p. es. *tras* > *pas*)
- Ripete la sequenza fonotattica rispettando il numero di sillabe ma aggiunge un fono in una delle sillabe
- Ripete la sequenza fonotattica rispettando il numero di sillabe ma pronuncia in modo non conforme all'originale tre vocali di tre differenti sillabe
- Ripete solo una parte della sequenza fonotattica della non-parola omettendo l'ultima sillaba

Valore 0 - Punteggio non assegnato

- Ripete solo una parte della sequenza fonotattica della non-parola omettendo almeno la metà delle sillabe che compongono l'intera parola
- Ripete la sequenza fonotattica in modo non conforme all'originale in almeno due sillabe e aggiunge una sillaba non presente
- Ripete la sequenza fonotattica invertendo almeno due sillabe
- Non ripete

APPENDICE 4. SERIAL RECALL TASK - CRITERI DI ASSEGNAZIONE PUNTEGGIO

Valore 1 - Punteggio pieno

- Ripete tutte le parole della sequenza correttamente (correttezza fonetica) e rispettando l'ordine di presentazione
- Ripete tutte le parole della sequenza rispettando l'ordine di presentazione e il numero di sillabe di ciascuna parola ma con qualche imprecisione di carattere fonetico
- Ripete tutte le parole della sequenza invertendo l'ordine di due parole all'interno della sequenza per serie di almeno 4 parole e lo fa con precisione fonetica o con qualche imprecisione ma rispettando il numero di sillabe per ciascuna parola
- Ripete tutte le parole rispettando la sequenza ma omette la sillaba finale di una parola o la modifica con un'altra;

Valore 0,5 - Punteggio dimezzato

- Ripete la serie correttamente (precisione fonetica) rispettando l'ordine di presentazione ma omettendo una parola per serie di minimo 4 parole;
- Ripete la serie rispettando il numero di sillabe di ciascuna parola (ma la pronuncia non è perfettamente aderente all'originale) rispettando l'ordine di presentazione ma omettendo una parola per serie di minimo 4 parole o cambiando una parola con un'altra;
- Ripete la serie correttamente (precisione fonetica) invertendo l'ordine di due parole e omettendo una parola per serie di almeno 4 parole;
- Ripete l'intera serie rispettando l'ordine di presentazione ma omette due sillabe in due parole differenti
- Ripete la serie ma cambia una parola con un'altra
- Ripete la serie ma cambia un fono in ciascuna delle parole che compongono la serie

Valore 0 - Punteggio non assegnato

- Ripete l'intera sequenza correttamente (precisione formale) ma non mette in ordine due parole;
- Ripete la sequenza ma omette una parola in serie di due o tre parole;
- Ripete l'intera serie non rispettando l'ordine di presentazione e omette una parola o ne aggiunge una non presente nell'originale;
- Ripete l'intera serie non rispettando l'ordine di presentazione e omette una sillaba in due parole differenti
- Ripete l'intera serie rispettando l'ordine di presentazione ma omette due sillabe in due parole differenti e omette una parola

APPENDICE 5. TEST DI VALUTAZIONE DELLA CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA

LINGUA MANDINKA

Questo test punta a valutare la capacità di consapevolezza metalinguistica di studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione. Il test si focalizza su due aspetti della lingua:

- **consapevolezza fonologica** (ELIMINAZIONE/AGGIUNTA DI UN FONEMA)
- **consapevolezza lessicale e semantica** (VALUTARE LUNGHEZZA DI UNA PAROLA; VALUTARE SEGMENTARE UNA FRASE)

PARTE I – CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

1) Prova di valutazione processamento (analisi segmentale) lingua orale a livello fonemico

Finalità. Questa prova mira a valutare la capacità consapevole di analisi della lingua a livello fonemico.

1.1 Eliminare una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare la parole degli item selezionati e chiedere ai partecipanti di eliminare la prima lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
PALATTO – P – ALATTO		PIATTO (SOSTANTIVO)
MANNO – M – ANNO		RISO
KAWASSO – K – AWASSO		CALZE
LEMUNO – L – EMUNO		ARANCIA
KALERO – K – ALERO		TEGAME
KARABUGU – K – ARABUGU		SCUOLA
KATOO – K – ATOO		PALLA
SAMATOO - S - AMATOO		SCARPE
LARAGU – L – ARAGU		LETTO
SUKUTTO – S – UKUTTO		RAGAZZA
KABANNO – K – ABANNO		RAGAZZO
KOJARRO – K – OJARRO		CUCCHIAIO
PATATO – P – ATATTO		PATATE
SERANGU – S – ERANGU		SEDIA

1.2 Aggiungere una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare la parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di aggiungere una lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
UNDA – B – BUNDA		PORTA (SOSTANTIVO)
LMUWARO – A – ALMUWARO		ARMADIO
ENTEHGU – M – MENTEHGU		POMODORO
URTO – K – KURTO		PANTALONI
EDICCO – D – DEDICCO		MAGLIETTA
AFFO – N – NAFFO		CAPPELLO
ADDA – B – BADDA		MARE
ABBO – J – JABBO		CIPOLLA
ANNO – K – KANNO		PEPE
UNNO – K – KUNNO		UCCELLO
AMPPO – L – LAMPPO		LUCE
AMMO – K – KAMMO		BAGNO (STANZA)
ULLO – W – WULLO		CANE
UWUHO – S – SUWUHO		CAVALLO
ILLO – T – TILLO		SOLE

PARTE II – CONSAPEVOLEZZA LESSICALE/SEMANTICA

2) Valutare la lunghezza di una parola (somministrare esclusivamente in L1)

Finalità. Questa prova mira a testare la consapevolezza della parola basandosi unicamente su aspetti formali, nel caso specifico la lunghezza.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 8 coppie di parole, i partecipanti devono scegliere per ciascuna coppia la parola più lunga. 3 *item* consistono di coppie congruenti (parola più lunga oggetto più grande, p.e. *cane/elefante*); 3 *item* sono coppie incongruenti (*cane/formica*); 2 *item* sono neutrali. Chiedere spiegazioni sulla risposta.

Item	Risultato	Significato
------	-----------	-------------

FALLO/GNONCOMMO		ASINO/CAMMELLO
PANANTERO/TAVOLO		PASSERO/GALLINA
SUSULA/WULLO		ZANZARA/CANE
GNACOMO/SUWUHO		GATTO/CAVALLO
SAMO/BAKOTONGO		ELEFANTE/MONTONE
BUKO/CARTOGNO		QUADERNO/SCATOLA
ALMUWARO/KURTO		ARMADIO/PANTALONI
GULOFO/NAFO		GUANTI/CAPPELLO

4) Testare la capacità di segmentare la frase

Finalità. Acquisisce dati su come i partecipanti segmentano gli enunciati

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 3 frasi, ai partecipanti è chiesto di suddividerle in pezzi senza fornire un modello. Dopo aver suddiviso le frasi i partecipanti dicono quanti pezzi formano l'enunciato. Si invitano i partecipanti a motivare le risposte.

Stimolo	Risultato	Traduzione in L2
KEHKOTO BITTA LOPITANNO SAMMA		L'ANZIANO SIGNORE ANDRÀ IN OSPEDALE DOMANI.
DINDINGUH BEH PLAYKAN KATTO		IL BIMBO STA GIOCANDO A PALLA.
KUBALLAH YEH TELEFUNCOMADO DINA		MI PASSI IL TELECOMANDO, PER FAVORE?

APPENDICE 6. TEST DI VALUTAZIONE DELLA CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA

IN LINGUA WOLOF

Questo test punta a valutare la capacità di consapevolezza metalinguistica di studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione. Il test si focalizza su due aspetti della lingua:

- **consapevolezza fonologica** (ELIMINAZIONE/AGGIUNTA DI UN FONEMA)
- **consapevolezza lessicale e semantica** (VALUTARE LUNGHEZZA DI UNA PAROLA; VALUTARE SEGMENTARE UNA FRASE)

PARTE I – CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

1) Prova di valutazione processamento (analisi segmentale) lingua orale a livello fonemico

Finalità. Questa prova mira a valutare la capacità di analizzare consapevolmente una parola a livello fonemico.

1.1 Eliminare una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare le parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di eliminare la prima lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
ATALIBE – A – TALIBE		BAMBINI MENDICANTI DELLE SCUOLE CORANICHE
EDEMALE – E – DEMALE		VAI (IMPERATIVO ANDARE)
IBULWAXE – I – BULWAXE		NON PARLARE (IMPERATIVO)
AKAYEFI – A – KAYEFI		VIENI (IMPERATIVO)
ENDIAYE – E – NDIAYE		COGNOME DI PERSONA
ATHIERE – A – THIERYE		COUS COUS
AMAMADOU – A – MAMADOU		NOME DI PERSONA
INOPPILE – I – NOPPILE		FERMO (IMPERATIVO)
HOPOTOLOWE – H – OPOTOLOWE		ESCLAMAZIONE DI DISAPPUNTO
LINGIANE – L – INGIANE		ARROGANTE/IGNORANTE
ATHIEIBE – A – THIEIBE		RISO
EDALLE – E – DALLE		SCARPE O SCARPA
ITUBAYE – I – TUBAYE		PANTALONI
AWAXE – A – WAXE		PARLARE

1.2 Aggiungere una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare la parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di aggiungere una lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
OXO – L – LOXO		MANO
IGUIBI – D – DIGUIBI		FIANCO/FIANCHI
ANKE – T – TANKE		PIEDE
ADJI – X – XADJI		CANE
ARAWÉ – K – KARAWÉ		CAPELLI
ONDE – F – FONDE		COLAZIONE TRADIZIONALE DEL SENEGAL
AKKANE – B – BAKKANE		NASO
EWUBI – T – TEWUBI		TITOLO
AVONE – S – SAVONE		SAPONE
INGUENE – J – JINGUENE		RAGAZZA
OORRE – G – GOORRE		RAGAZZO
APKATE – N – NAPKATE		PESCATORE
OLO – B – BOLO		GRUPPO DI PERSONE
OO – F – FOO		GIOCARE
HIBIIRE – T – THIBIIRE		DENTRO

PARTE II – CONSAPEVOLEZZA LESSICALE/SEMANTICA

2) Valutare la lunghezza di una parola (somministrare esclusivamente in L1)

Finalità. Questa prova mira a testare la consapevolezza della parola basandosi unicamente su aspetti formali, nel caso specifico la lunghezza.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 8 coppie di parole, i partecipanti devono scegliere per ciascuna coppia la parola più lunga. 3 *item* sono composti da coppie congruenti (parola più lunga oggetto più grande, p.e. *cane/elefante*); 3 *item* sono coppie incongruenti (*cane/formica*); 2 *item* sono neutrali. Chiedere spiegazioni sulla risposta.

Item	Risultato	Significato
MBAMOU/NGUELOBA		ASINO/CAMMELLO

PITHIE/NGUINARE		PASSERO/GALLINA
MOUS/PANTER		FORMICA/TIGRE
BEY/MBARODI		CAPRA/LEONE
SAHARA/TOOL		DESERTO/CAMPO
DJINAXE/NACG		SCARFAGGIO/MUCCA
BOUNDAW/BOUNMAG		PICCOLO/GRANDE
ELEVASE/MBORTOU		PULCINO/PECORA

3) Testare la capacità di segmentare la frase

Finalità. Questa prova mira ad acquisire dati su come i partecipanti segmentano gli enunciati.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 3 frasi, ai partecipanti è chiesto di suddividerle in pezzi senza fornire un modello. Dopo aver suddiviso le frasi in pezzi i partecipanti dicono quanti pezzi formano l'enunciato. Si invitano i partecipanti a motivare le risposte.

Stimolo	Risultato	Traduzione in L2
PAA BOU MACG BI DINA DÈM SOUBA THI OPITALE.		L'ANZIANO SIGNORE ANDRÀ IN OSPEDALE DOMANI.
XALÈYEBII MOUMGUI FOO THI BALLON.		IL BIMBO STA GIOCCANDO A PALLA.
DIOXEMA TELE COMANDO BII, GRIE YALHA?		MI PASSI IL TELECOMANDO, PER FAVORE?

APPENDICE 7. TEST DI VALUTAZIONE DELLA CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA

IN LINGUA ARABA

Questo test punta a valutare la capacità di consapevolezza metalinguistica di studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione. Il test si focalizza su due aspetti della lingua:

- **consapevolezza fonologica** (ELIMINAZIONE/AGGIUNTA DI UN FONEMA)
- **consapevolezza lessicale e semantica** (VALUTARE LUNGHEZZA DI UNA PAROLA; VALUTARE SEGMENTARE UNA FRASE)

PARTE I – CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

1) Prova di valutazione processamento (analisi segmentale) lingua orale a livello fonemico

Finalità. Questa prova mira a valutare la capacità di analizzare consapevolmente una parola a livello fonemico.

1.1 Eliminare una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare le parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di eliminare la prima lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
ATEFL – A – TEFL		BAMBINO
ETAAM – E – TAAM		CIBO
BORZ – B – ORZ		RISO
CASHRAB – C – ASHRAB		IO BEVO
RASSIUT – R – ASSIUT		NOME DI UNA CITTÀ
ERASSIF – E – RASSIF		MARCIAPIEDE
ZENF – Z – ENF		NASO
IMINE – I – MINE		PORTO
MIKAREB – M – KAREB		BARCA
IKAHWA – I – KAHWA		CAFFÈ
UKTEEB – U – KTEEB		LIBRO
SGAMIL – S – GAMIL		BELLO
ISHMES – I – SHEMS		SOLE
GANNA – G – ANNA		IO
SKALB – S – KALB		CANE

1.2 Aggiungere una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare la parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di aggiungere una lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
ALAD – W – WALAD		RAGAZZO
ENT – B – BENT		RAGAZZA
ELID – W – WELID		PADRE
AGIARA – SH – SHAGIARA		ALBERO
EMSAH – T – TEMSAH		COCCODRILLO
ADRASA – M – MADRASA		SCUOLA
EB – B – BEB		PORTA
OGGA – L – LOGGA		LINGUA (COME LINGUAGGIO)
SNAN – A – ASNAN		DENTI
OOZ – M – MOOZ (SONORA)		BANANA
OFAHA – T – TOFAHA		MELA
AMISS – K – KAMISS		CAMICIA
AZARA – N – NAZARA		OCCHIALI
ALB – K – KALB		CUORE
AERA – T – TAERA		AEROPLANO

PARTE II – CONSAPEVOLEZZA LESSICALE/SEMANTICA

2) Valutare la lunghezza di una parola (somministrare esclusivamente in L1)

Finalità. Questa prova mira a testare la consapevolezza della parola basandosi unicamente su aspetti formali, nel caso specifico la lunghezza.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 8 coppie di parole, i partecipanti devono scegliere per ciascuna coppia la parola più lunga. 3 *item* sono composti da coppie congruenti (parola più lunga oggetto più grande, p.e. *cane/elefante*); 3 *item* sono coppie incongruenti (*cane/formica*); 2 *item* sono neutrali. Chiedere spiegazioni sulla risposta.

Item	Risultato	Significato
HAMAR/GAMUSA		ASINO/BUFALA
GOTTA/TOR		GATTO/TOR
MARKEB/SAFINA		BARCA/NAVE

HAMMEM/BEIT		BAGNO/CASA
NAMUS/ESED		ZANZARA/LEONE
MAHMUL/TEELFON		TELEFONO/CELLULARE
KANABA/KORSI		DIVANO/SEDIA
MEASA/KELB		CAPRA/CANE

3) Testare la capacità di segmentare la frase

Finalità. Questa prova mira ad acquisire dati su come i partecipanti segmentano gli enunciati.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 3 frasi, ai partecipanti è chiesto di suddividerle in pezzi senza fornire un modello. Dopo aver suddiviso le frasi in pezzi i partecipanti dicono quanti pezzi formano l'enunciato. Si invitano i partecipanti a motivare le risposte.

Stimolo	Risultato	Traduzione in L2
EL RAJIL ELAJUZ HAIROH EL MOSTASHFA BOKRA		L'ANZIANO SIGNORE ANDRÀ IN OSPEDALE DOMANI.
EL TEFL BIELAB KORA		IL BIMBO STA GIOCANDO A PALLA.
MEN FADLAK, EDDINI EL		MI PASSI IL TELECOMANDO, PER FAVORE?

APPENDICI 8. TEST DI VALUTAZIONE DELLA CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA

IN LINGUA BANGLA

Questo test punta a valutare la capacità di consapevolezza metalinguistica di studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione. Il test si focalizza su due aspetti della lingua:

- **consapevolezza fonologica** (ELIMINAZIONE/AGGIUNTA DI UN FONEMA)
- **consapevolezza lessicale e semantica** (VALUTARE LUNGHEZZA DI UNA PAROLA; VALUTARE SEGMENTARE UNA FRASE)

PARTE I – CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

1) Prova di valutazione processamento (analisi segmentale) lingua orale a livello fonemico

Finalità. Questa prova mira a valutare la capacità di analizzare consapevolmente una parola a livello fonemico.

1.1 Eliminare una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare le parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di eliminare la prima lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
BLUP – B – LUP		PANE
ASONGGITH – A – SONGGITH		MUSICA
IKAPOR – K – KAPOR		VESTITI
YKAGOJ – Y – KAGOJ		PAGINA
EPORALEKA – E – PORALEKA		STUDIARE
ABALOVASA – A – BALOVASA		AMORE
AKHABAR -A – KHABAR		CIBO
MEHMAN – E – EHMEN		OSPITI
SHIKKARTI – S – HIKKARTI		STUDENTI
BIBAHO – B – IBAHO		MATRIMONIO
RANNAKORA - R – ANNAKORA		CUCINARE
BIDAY – B – IDAY		ARRIVEDERCI
IJAWA – I – JAWA		ANDARE
NAKH – N – AKH		NASO
PAU (DIALETTO DI SILHET) – P – AU		PIEDE

1.2 Aggiungere una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare la parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di aggiungere una lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
RIKKO – B – BRIKKO		ALBERO
HUL – C – CHUL		CAPELLI
HELE – C – CHELE		RAGAZZO
HELA – K – KHELA		GIOCO
ORIBOHON – P – PORIBOHON		MACCHINA
HAL – C – CHAL		RISO
UTA – J – JUTA		SCARPE
ANALA – J – JANALA		FINESTRA
AKSHO – B – BAKSHO		SCATOLO
RISTHI – B – BRISTHI		PIOVE
ASHI – H – HASHI		SORRISO
AJNITHI – R – RAJNITHI		POLITICO
OL – B – BOL		PALLA
HOSMA – C – CHOSMA		OCCHIALI
ASTA – R – RASTA		STRADA

PARTE II – CONSAPEVOLEZZA LESSICALE/SEMANTICA

2) Valutare la lunghezza di una parola (somministrare esclusivamente in L1)

Finalità. Questa prova mira a testare la consapevolezza della parola basandosi unicamente su aspetti formali, nel caso specifico la lunghezza.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 8 coppie di parole, i partecipanti devono scegliere per ciascuna coppia la parola più lunga. 3 *item* sono composti da coppie congruenti (parola più lunga oggetto più grande, p.e. *cane/elefante*); 3 *item* sono coppie incongruenti (*cane/formica*); 2 *item* sono neutrali. Chiedere spiegazioni sulla risposta.

Item	Risultato	Significato
HATI/BANDOR		ELEFANTE/SCIMMIA
HAS/PIPRA		ANATRA/FORMICA
BAG/BALLUKH		TIGRE/ORSO

PAKI/GIRAFE		UCCELLO/GIRAFFA
GOR/DORJAH		CASA/PORTA
PUKUR/SOMUDRO		PISCINA/MARE
BATI/ONDOKAR		LUCE/BUIO
GARI/NOUKAH		AUTOMOBILE/BARCA

4) Testare la capacità di segmentare la frase (somministrare esclusivamente in L1)

Finalità. Acquisisce dati su come i partecipanti segmentano gli enunciati

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 3 frasi, ai partecipanti è chiesto di suddividerle in pezzi senza fornire un modello. Dopo aver suddiviso le frasi in pezzi i partecipanti dicono quanti pezzi formano l'enunciato. Si invitano i partecipanti a motivare le risposte.

Stimolo	Risultato	Traduzione in L2
AMAR DADA KALKE HASPATAL JABEN		L'ANZIANO SIGNORE (MIO NONNO) ANDRÀ IN OSPEDALE DOMANI.
SHISUTI BALL KELTESE		IL BIMBO STA GIOCCANDO A PALLA.
DASA KONE AMAKE REMONT CONTROLTI DEN		MI PASSI IL TELECOMANDO, PER FAVORE?

APPENDICE 9 - TEST DI VALUTAZIONE DELLA CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA

IN LINGUA FRANCESE

Questo test punta a valutare la capacità di consapevolezza metalinguistica di studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione. Il test si focalizza su due aspetti della lingua:

- **consapevolezza fonologica** (ELIMINAZIONE/AGGIUNTA DI UN FONEMA)
- **consapevolezza lessicale e semantica** (VALUTARE LUNGHEZZA DI UNA PAROLA; VALUTARE SEGMENTARE UNA FRASE)

PARTE I – CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

1) Prova di valutazione processamento (analisi segmentale) lingua orale a livello fonemico

Finalità. Questa prova mira a valutare la capacità di analizzare consapevolmente una parola a livello fonemico.

1.1 Eliminare una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare le parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di eliminare la prima lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
TÉLÉPHONE – T – ELEPHONE		TELEFONO
FILLE – F – ILLE		RAGAZZA
MAISON – M – AISON		CASA
PARTONS – P – ARTONS		PARTIAMO
ÉCOLE – É – COLE		SCUOLA
CAMOMILLE – C – AMOMILLE		CAMOMILLA
ÎLE – Î – LE		ISOLA
BATEAU – B – ATEAU		BARCA
RIDEAU – R – IDEAU		TENDA
LIVRE – L – IVRE		LIBRO
AMI – A – MI		AMICO
LUNE – L – UNE		LUNA
SAC – S – AC		ZAINO
OLIVE – O – LIVE		OLIVA

1.2 Aggiungere una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare la parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di aggiungere una lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
UNETTE – L – LUNETTE		OCCHIALI
AHIER – C – CAHIER		QUADERNO
APIER – P – PAPIER		CARTA
NNÉE – A – ANNÉE		ANNO
ERRE – V – VERRE		BICCHIERE
AMEDI – S – SAMEDI		SABATO
TAGE – É – ÉTAGE		PIANO
ARMALADE – M – MARMALADE		MARMELLATA
NIVERSITÉ – U – UNIVERSITÉ		UNIVERSITÀ
AMBON – J – JAMBON		PROSCIUTTO
IRECTEUR – D – DIRECTEUR		DIRETTORE
ATTERIE – B – BATTERIE		BATTERIA
FFICHE – A – AFFICHE		LOCANDINA
MAGE – I – IMAGE		IMMAGINE
ROMAGE – F – FROMAGE		FORMAGGIO

PARTE II – CONSAPEVOLEZZA LESSICALE/SEMANTICA

2) Valutare la lunghezza di una parola (somministrare esclusivamente in L1)

Finalità. Questa prova mira a testare la consapevolezza della parola basandosi unicamente su aspetti formali, nel caso specifico la lunghezza.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 8 coppie di parole, i partecipanti devono scegliere per ciascuna coppia la parola più lunga. 3 *item* sono composti da coppie congruenti (parola più lunga oggetto più grande, p.e. *cane/elefante*); 3 *item* sono coppie incongruenti (*cane/formica*); 2 *item* sono neutrali. Chiedere spiegazioni sulla risposta.

Item	Risultato	Significato
VACHE/GRANOUILLE		MUCCA/RANA
CHAT/LAPIN		GATTO/CONIGLIO
RHINOCÉROS/TORTUE		RINOCERONTE/TARTARUGA

BOUTEILLE/VERRE		BOTTIGLIA/BICCHIERE
MOUSTIQUE/LEON		ZANZARA/LEONE
SOFA/FAUTEUIL		DIVANO/POLTRONA
CHIEN/RENARD		CANE/VOLPE
MONTAIGNE/PIERRE		MONTAGNA/PIETRA

3) Testare la capacità di segmentare la frase

Finalità. Questa prova mira ad acquisire dati su come i partecipanti segmentano gli enunciati.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 3 frasi, ai partecipanti è chiesto di suddividerle in pezzi senza fornire un modello. Dopo aver suddiviso le frasi in pezzi i partecipanti dicono quanti pezzi formano l'enunciato. Si invitano i partecipanti a motivare le risposte.

Stimolo	Risultato	Traduzione in L2
Le vieil ira à l'hôpital demain		<i>L'anziano signore andrà in ospedale domani.</i>
L'enfant est en train de jouer au ballon		<i>Il bimbo sta giocando a palla.</i>
Peux tu me passer la télécommande, s'il te plaît?		<i>Mi passi il telecomando, per favore?</i>

APPENDICE 10. TEST DI VALUTAZIONE DELLA CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA

IN LINGUA WOLOF

Questo test punta a valutare la capacità di consapevolezza metalinguistica di studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione. Il test si focalizza su due aspetti della lingua:

- consapevolezza fonologica** (ELIMINAZIONE/AGGIUNTA DI UN FONEMA)
- consapevolezza lessicale e semantica** (VALUTARE LUNGHEZZA DI UNA PAROLA; VALUTARE SEGMENTARE UNA FRASE)

PARTE I – CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA

1) Prova di valutazione processamento (analisi segmentale) lingua orale a livello fonemico

Finalità. Questa prova mira a valutare la capacità di analizzare consapevolmente una parola a livello fonemico.

1.1 Eliminare una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare le parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di eliminare la prima lettera e dire il risultato.

ITEM	RISULTATO	SIGNIFICATO
TABLE - T - TABLE		TAVOLO
RICE - R - ICE		RISO
ELEPHANT – E - LEPHANT		ELEFANTE
ORANGE - O - RANGE		ARANCIA
PAN - P - AN		TEGAME
BALL - B - ALL		DITO
FINGER - F - INGER		PALLA
APPLE - A - PPLE		MELA
BED - B - ED		LETTO
GIRL - G - IRL		RAGAZZA
BOY - B - OY		RAGAZZO
ITALY – I - TALY		ITALIA
SOCKS - S - OCKS		CALZE
RADIO - R - ADIO		RADIO
FISH - F- ISH		PESCE

1.2 Aggiungere una lettera a inizio di parola, suddividere la parola in pezzi ed esplicitarli

Procedura di somministrazione. Pronunciare la parole degli *item* selezionati, chiedere ai partecipanti di aggiungere una lettera e dire il risultato.

Item	Risultato	Significato
OOOR - D - DOOR		PORTA
AKE - C - CAKE		ARMADIO
OMATOE - T - TOMATO		POMODORO
EN -P- PEN		PENNA
SHIRT - T - T-SHIRT		MAGLIETTA
AROT -C- CAROT		CAPPELLO
EA - S - SEA		MARE
NION - O - ONION		CIPOLLA
EPPER - P - PEPPER		PEPE
IRD - B - BIRD		UCCELLO
IGHT - L - LIGHT		LUCE
ATHROOM - B - BATHROOM		BAGNO
OG - D - DOG		CANE
EET - M - MEET		CAVALLO
UN - S - SUN		SOLE

PARTE II – CONSAPEVOLEZZA LESSICALE/SEMANTICA

2) Valutare la lunghezza di una parola (somministrare esclusivamente in L1)

Finalità. Questa prova mira a testare la consapevolezza della parola basandosi unicamente su aspetti formali, nel caso specifico la lunghezza.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 8 coppie di parole, i partecipanti devono scegliere per ciascuna coppia la parola più lunga. 3 *item* sono composti da coppie congruenti (parola più lunga oggetto più grande, p.e. *cane/elefante*); 3 *item* sono coppie incongruenti (*cane/formica*); 2 *item* sono neutrali. Chiedere spiegazioni sulla risposta.

Item	Risultato	Significato
MOSQUITO/DOG		ZANZARA/CANE
CAT/HORSE		GATTO/CAVALLO
SPARROW/CHICKEN		PASSERO/GALLINA
NOTEBOOK/BOX		QUADERNO/SCATOLA
ELEPHANT/SHEEP		ELEFANTE/MONTONE
DONKEY/CAMEL		ASINO/CAMMELLO
CLOSET/TROUSERS		ARMADIO/PANTALONI
GLOVES/HAT		GUANTI/CAPPELLO

3) Testare la capacità di segmentare la frase

Finalità. Questa prova mira ad acquisire dati su come i partecipanti segmentano gli enunciati.

Procedura di somministrazione. Vengono presentate 3 frasi, ai partecipanti è chiesto di suddividerle in pezzi senza fornire un modello. Dopo aver suddiviso le frasi in pezzi i partecipanti dicono quanti pezzi formano l'enunciato. Si invitano i partecipanti a motivare le risposte.

Stimolo	Risultato	Traduzione in L2
THE CHILD IS PLAYING FOOTBALL		IL BIMBO STA GIOCANDO A PALLA.
THE OLD MAN WILL GO TO THE HOSPITAL TOMORROW.		L'ANZIANO SIGNORE ANDRÀ IN OSPEDALE DOMANI.
CAN YOU PASS ME THE REMOTE CONTROL, PLEASE?		MI PASSI IL TELECOMANDO, PER FAVORE?

APPENDICE 11. TEST METACOGNITIVO - INTERVISTA A IBRAHIM ENDAO

NOTA: il termine *safeje* (scrivilo lì) viene usato in luogo di *afò* (dire), probabilmente a causa di un errore di interpretazione del test

MEDIATORE: Acco ilalung follo cabiring inata icoyeleco comsa missalocamma carabang giyoo. Icoyeco ye “kato”. Keh yeh kato lonne?

Mediatore: Il primo giorno che sei venuto ti hanno detto per esempio “karabugo” (*ndr. Scuola*). Ti hanno detto la parola “kato” (*ndr. Palla*). Sai che significa “kato”?

I: Ha, nga kato lonne.

I: Sì, so che significa “kato”.

Mediatore: Wollem ballongo ah okay aning “samato”. Ico “yeco sera¹“. Yeh arab kango moilee?

Mediatore: È la palla, ah ok, anche “samato” (*ndr. scarpa*). Ti hanno detto “la prima lettera” (*nota: lettera è una parola presa dall'arabo*)... Hai studiato l'arabo?

I: Arab kango eh nteh mancarang.

I: Non ho studiato l'arabo.

M: Imangkarang? Okay. Mandincol kafayai seroo. Yeh seroo long nee?

M: Non hai studiato? Okay. In mandinka significa lettera. Capisci lettera?

I: Ha, nga seroo longnee.

I: Sì, capisco lettera.

M: Okay, seraa follo mingba kumakang follo dula, ico “ibawolle bondila je mung toteta yewookarang”. Samatoo sera follo mungbai samatoo kang ikakumang kanfollo ming foo ayeetingmaa, siang iko ibawolebondilaje mungtotita yewo karang. Iko bere inatajeele coming siang imang feng safewoto imang jabir kehwoto. Com sa pa ng patato katawolto. Siang acco kabiring inatanang imurungtanang bunconoo. Wonyining kar kilingo nata, “karabugu”, “katoo” katawookang. Samatoo acco ninata gibai jang ikoye “karabugu”, ye “ra” le safe iko ye pwofanang nyining karfollo dulla, kumafollo ibawolebondila, ming totita yewoo foo. So karanbangio iko yera, yalong jang imangfeng fojang ye fengfoo, okay acco ye katoo ikaye to, acco ye samatol ikaye to, larango ika ye ra, okay ah katawolla wolbaitu jang. Nyininkaro nyininkaro nata ye fengfoo je. Acco siang ilafta ka dalilolelong siang muneyatina jang imangfeng fonloje, jang ye feng foje. Siang mung dalil yewo sabu.

M: Okay, la prima lettera nella prima parola, hanno detto “devi toglierla e devi dire il resto”. La prima lettera di “samatoo”, quello che dici prima, per fare una sillaba. Togli la prima lettera e di' il

1 *Sera* in arabo significa lettera. Il mediatore, per indicare la parola *lettera*, usa l'espressione araba *sera*.

resto. Hanno visto che non hai scritto niente, non hai risposto. Per esempio “s” per “samatoo”, “p” per “patato”, etc. Ora, quando sei tornato a fare il test ti hanno rifatto la stessa domanda con le stesse parole: “karabugu”, “kato”, etc.. Nel caso della parola “karabugu”, tu hai detto *ra*. Di nuovo ti hanno chiesto di togliere l'inizio della parola, devi togliere la prima lettera, il resto lo dici. Quindi “karabugu” e tu hai detto *ra*. Qui non hai risposto niente (*ndr.* a un item Ibrahim non ha risposto). Okay, qui ti hanno detto “kato” e tu hai risposto *to*. Qui “samatoo” e tu hai detto *to*. Laragu (*ndr.* significa letto) e tu hai detto *ra*. Il resto hai risposto sempre in questo modo. A tutte le domande hai risposto. Quindi, vogliono sapere perché qui hai risposto e prima non hai risposto? Qual è il motivo?

I: Ah... munewosabu... ah... nmalongdeh nteh yalong nteh, afayai nteh... nnene mang karang jang ne keta na karang folloti. Italy jang, dobiye nsawomuntano, dobiye nta mutanola, nteh nenemang karan deh, nteh hani lung minna nnata jang. Wolung acconje tosafe, mman tosafe noo. Wolung ateh le fang conje anyining kawola

I: Ah... perchè... ah... non lo so, sai che... diglielo che io non ho mai studiato, ho cominciato a studiare qui. In italia qui posso capire qualcosa o non capire qualcosa... ma non ho mai studiato. Anche il primo giorno che sono venuto qui, mi hanno detto di scrivere il mio nome ma io non potevo scrivere il mio nome. Infatti lui (*ndr.* riferito al somministratore) quel giorno mi ha detto... (indecifrabile)

Ricercatore: (6.32) Invita il mediatore a far riflettere Ibrahim sul fatto che il test fosse stato redatto in mandinka e anche il mediatore in video parlava in mandinka.

M: acco niyagibai, kabiring inatanang jang lungfollo ye nyi ninkaro ming dilaila Mandinka kah ngolom amangke mandinka kang acco yemung fanang la moi, mung ka nyi ning karofoye wofanang ka Mandinka kangolefoo. Acco siang muneyatina jabiru mang keje? Mung dalilo leya sabu, iteh yafo ning ning leya sabu?

M: Dice se lo vedi, quando sei venuto qui il primo giorno la prima domanda che ti hanno fatto era in mandinka. Anche la persona che hai ascoltato (si riferisce alla registrazione in video) parlava in mandinka. Allora perché non hai risposto? Qual è il motivo?

I: ya long mandia kango akoliyatale nteh mung Mandinka dingo bere Mandinka cango koliyataledeh. Acafo misalifay nico lalango yela bondije minbai tulaje ye wofo, wocacolya nteh bulled eh, La ibakelaje la ra.

I: Sai che il mandinka è molto difficile. Io sono figlio di un mandinko, però il mandinka è difficile. Per esempio se mi dicono letto e mi chiedono di togliere la prima lettera e di dire il resto, questo per me è troppo difficile. Letto (letto in mandinka è larango), devi togliere *l*.

M: So siang ilafia kaming fayai wollwm nying; tico mandinca cango cacoll ya ibulle?

M: Adesso, vogliono chiederti se il mandinka è difficile per te o no?

I: Nteh noo, mandinca cango nga qomoilai woca nbatandile

I: Per me no. Io parlo mandinka ma fare questa operazione non riesco.

MARCELLO: (8.16)

Mediatore: Eh, acco jang wollem. Lung fulling nja ngo kabiring inata, ika test fulang nja ngo acco ico ye samato, bare yetolesafe ico ye larango ye ra safe ico ye sungkutoo nying mung sungkutolety maybe itol le nyi net la. Sungkuto acco ye to ye to le fo wofanangto, siang munewosabu, paskeh jang imang feng foowotoo bere jang inatajeele ye kukambanale dal?

Mediatore: Questo test è quello della seconda volta. Quando sei venuto il tuo secondo test ti hanno detto samato (in mandinka samato significa scarpa) ma tu hai detto to. Ti hanno detto “laromo” e tu hai detto “ra”. Ti hanno detto “sungkutoo” e tu hai detto “to”. Perché qui (per qui intende la prima volta) non hai detto niente, ma qui (intende la seconda volta, indicando il secondo test) hai detto qualcosa?

I: Ha nin, yaje nco *sutoo*. Nga su bondi nco to suto

I: Se vedi, ho detto *sutoo*. Tolgo *su* e dico *to*: *sutoo*.

Mediatore: Siang iteh ye *su* ning ku le bondije ye *to* kamba nang.

Mediatore: Allora tu hai tolto *su* e hai detto *to*.

MARCELLO: (9.46)

Mediatore: Siang, munewosabu ima faham baakeh bang woleyasabu?

Mediatore: Adesso, perché non hai capito bene?

I: noo, mmang afaham baakeh ning nga faaham baakeh nbeh su dammang le bolaje nga ning do tuje

I: No, non ho capito bene. Se capivo bene toglievo “su” e lascio quello

MARCELLO: (10.07)

Mediatore: okay, acco jang siang mandinca cango teng wooty womung Italian cango le wooty ico *tisane*. Ibay ti le bondilaje mung totita yewo safeje, bere je ico sana. Acco mung dalileyatina?

Mediatore: Okay, nella parte in italiano ti è stata presentata la parola *tisane*. Ti hanno detto di togliere la *t* e dire il resto. Perché hai risposto sane? Qual è il motivo

I: ah mung dalileyatina eh, karambung dula ning to, ya natal feng co balale, nataloto too fanang baje, nga tawotolla. Yalong nca karang daming natalobeje, nga tawolla. Bere cabiring acco ngi ibakiling bondilla je woleyatina nco sana

Ibrahim: Ah, qual è il motivo. A scuola ho visto un foglio con su scritto questa parola: *tisane*. C'è nella foto, l'ho preso lì. Sai dove studio (*ndr.*intende la classe) c'è una foto, io l'ho preso lì. Però quando ha detto devi togliere una lettere io ho risposto *sane*.

MARCELLO: (11.24)

Mediatore: Acco jang yafahamle Italian cangoto, ya fahamle inang takaminkeh, bere mandinca cango imafaham.

Mediatore: Quando la parola è italiana, capisci quello che devi fare, però in mandinka non lo capisci.

I: Ha mmafaham

I: Sì, non lo capisco

Marcello: 11.59

Mediatore: acco jang cabiring inatanang ye fenne mangkendi je, ico ibawolekafula

Mediatore: c'è scritto qui manca qualcosa, ci devi mettere qualcosa

I: bi folung gimma?

I: Oggi, quale giorno?

Mediatore: noo, woo lung follo kabiring inatanang ila tesso iba diam kang ning tesso damman yemung keh

Mediatore: No, il primo giorno che sei ventuo, il tuo primo test, stai parlando del primo test che hai fatto

FINE (12.12)

Mercoledì 27.07.2017

Mediatore: lungfollo kabiring inatajang Ikoyeko yalong follo ibakafulare, bere jang, follo ibabondilale, bere jang ibakafulale. Iyo sosiang yefenne mangkendije iko yewokamma nang yakafujang, Jang ninya gibai ye nafoo lefoye, iko naafo, noo affo ye wole foyee. Siang niye n Kamba nang kabakela naafo. Iyo bada ye bada long nee?

mediatore.il primo giorno che sei venuto qui ti hann detto d aggiungere (ndr. UNA LETTERA) ma qui prima devi togliere e qui aggiungere ora manca una lettera che tu devi mettere o aggiungere. Qui se vedi c'è scritto nafoo², tu hai detto nafoo, no affo è quello che hai detto. Ora se prendi n devi ottenere nafoo. Sai che significa *bada bada*³?

I: nga bada long nee

I: Sì, lo so

Mediatore: bada wolle ning tijang abbei mung foo kang wollem baaty. Baagio yalong baafula leba Mandinka cango kono. Baa ming kakumaa nbee aning baagio so ning dongo mung giyolety so aye bi lebondiyese acco yewo Kamba nang addalaje so siang inang ta kabilekambanang, aye ke badala. Jang fanag jaboo acco yeco aboo so yalong ninye j kambanang abba kele jabbo so je imang feng ne

2 *Nafoo* significa cappello

3 *Bada* riproduce le prime due lettere dell'alfabeto

jabbi wooto jang wokumakang kelingo lenatanang kotonkeh. Okay, jang acco ye naafoo, berewoo yewo jabbi lee. Kabiringya gibai ikaye naafoo. Acco yeco adda icayeco badda acco yeco jabbo.

Mediatore: Quello che c'è scritto qui, bada, significa fiume. L'acqua del fiume, sai che ci sono due badala⁴ in mandinka la capra che dice mbee e il fiume pero questo è quello dell'acqua allora hanno tolto b e tu lo devi mettere li per fare il fiume. qui pure c'è scritto cipolla ma c'è scritto *aboo*. Se metti j sarà *jaboo*⁵. *Però qui non hai risposto niente. Qui è venuta la stessa domanda, Qui c'è scritto naffo e hai risposto.* Quando l'ai guardato hai detto nafoo. *Qui c'è scritto badda, tu hai detto jabbo.*

Okay woo kanno leningty. Acco yeco hanno icayeco kanno, so je n ing kumakang sabool. Badala, ning naffo ning jabbo, yewojabile kanno yewo jabbile coinyangtaka jabbi nyaming.paske Lung follo imang feng jabbi bere lung fulla njang ngo yedo jabbi?

Pa Madou. Okay, questo è kano⁶. Ti hanno detto kano e queste altre tre parole, bada ,nafo e jabo. La seconda volta hai risposto in modo corretto. Perché il secondo giorno hai risposto e il primo giorno non hai risposto?

I: ah ming yewo sambanang coming nga foye nya ming. Icata karambungo to nja ming ila hakilo kayuruwa wolenja maa. Nteh nteh nene mang karang kee. Afaye ica karang nje ming ihakilo kayu ruwa wole nja maa nteh bi najang aa dung mmang aa long, woofaye.

Ibrahim. Ah, come è venuto questo, come ti ho detto... Se vai a scuola la tua mente diventa migliore. Io non ho mai studiato, diglielo! (*ndr. riferendosi al ricercatore*). Io non conoscevo nemmeno le lettere, diglielo!

15.41

Mediatore: okay jang icoyeco iba kumakangole gibe la mung jangfata. Yewookele yalony yakelee. Test fooloo feele test fnang nja ngo feele icoyecoo palanteroo, itol kasafee palanteeroo okay palateeroo ning “tabulo”. Ye tabuloo lony nee aning palanteeroo?

Ti chiedono qui di guardare le parole più lunghe. Hai fatto questo, sai che hai fatto questo. Il primo test è qui (*ndr. Per test intende l'item*), il secondo test è qui. Ti hanno detto la finestra, ma loro scrivono “palantero” (*ndr. “finestra”*) e “tabulo” (*ndr. “tavolo”*). Sai che significa “tabulo” e “panantero”?

I: nga tabuloo long nee nga palan teeroo long nee.

So che significa “tabulo” e “palantero”.

Mediatore: okay icoyeco wofulodung gimalee jang faata?

4 Baa significa fiume o capra

5 Jaboo significa cipolla

6 Kanno significa amore

Allora, ti hanno chiesto quale tra questi due è il più lungo?

I: nga tabuloo le safe je.

I: ho detto “tabulo”

Mediatore: jang icoyeco palanteeroo aning tabuloo jama le jang faata? Lung foolo le ning ty ico tabulo. Lung funang jang ngo icayeco palanteero woole jang faata. Siang muneyatinna ico lung follo ico tabuloo lejang faata lung funajango ico palanteeroo le jang faata? Kumakango mung jang faata icoalo Siang lung follo kabi ring iteh natanang kabiring yafoye iteh yemune meranung foye tabuloo keje? Aning lung fulanjango iteh yemune mira foye palanteeroo keje? Mirro ibay sularing wolela. Muneyatinna ining jabbir fulla natanang? Lung follo kabiring iteh natanang itah yamira ika munefoo?

Mediatore: Qua ti hanno chiesto tra “palantero” e “tabulo” qual è il più lungo? Questo è il primo giorno, hai detto “tabulo”. Il secondo giorno (ndr. La seconda volta) hai detto “palantero” è la più lunga. Perché il primo giorno hai detto “tabulo” è più lunga e il secondo giorno hai detto “palantero”? La parola più lunga è quella che devi dire. Il primo giorno quando sei venuto perché ti è venuto in mente di dire “tabulo”? Perché il secondo giorno hai pensato di dire “palantero”? Hanno bisogno delle tue ragioni. Perché hai dato due risposte? Tu il primo giorno che sei venuto cosa pensavi che stavano dicendo?

I: Nteh lung follo nteh nata ica mung foo bang...

I: Il primo giorno che sono venuto, quello che stavano dicendo... (ndr. Ripete la domanda perché non l'ha capita)

Mediatore: Ha, kabiring icco yeco tabuloo ning palanteeroo so iteh yamira iba munle fookang fowotominna iteh ye tabuloo keje?

Mediatore: Sì, quando ti hanno detto “tabulo” e “palantero” cosa hai pensato che ti chiedevano per scrivere “tabuloo”?

I: Nteh ning yaje lung follo nco tabuloo adung tabulolem

I: Se vedi, il primo giorno ho detto “tabuloo” perché è “tabuloo”.

Mediatore: Iteh yamira nung munety? Iteh yamutanung munety ibawarolela bang foo iba jang foo le la?

Mediatore: Tu cosa pensavi? Tu pensavi che la parola è grande o è lunga?

I: Eh, nteh ning yaje nteh co palenteeroo.

Eh, se vedi ho detto palanteroo.

Mediatore: Noo lung. follo ico tabuloo.

Nooo, il primo giorno hai detto “tabuloo”.

I: Ha, lung follo ngo tabuloo, ning yaje nco “tabuloo”. Nteh yamira wolle sutuyatah dinna. Wolle sutuyatah dinna palanterooty.

Sì, il primo giorno ho detto “tabuloo”. Se vedi, ho detto “tabuloo”, io pensavo che la parola più corta è “palanteroo”.

Mediatore: Sang iteh ya mirra wollem lung folloty?

Mediatore: Ora tu pensi che è il primo giorno?

I: Ha, lung follo lenga tabuloo key nteh ye tabuloo taa

I: Sì, è il primo giorno che ho scelto “tabuloo”.

Mediatore: Siang wolung ngo yemu nemiranung co tabuloo le waarata palanteroo ty foo?

Quel giorno pensavi che “tabuloo” è più grande che “palanteroo”?

I: Ha, nteh yewolemirra.

Sì, io ho pensato questo.

Mediatore: Ya mira waaroolety?

Pensavi che era la grandezza?

I: haa!

Sìiii!

Mediatore: Okay siang lung follo kabiring inatanang.

Okay, il primo giorno che sei venuto era così.

I: Lung fulan njango kabiring nna tanan nnata agibai, nteh ming mira ibai jang foola koming ming karoo janfaata, buf nco ning “tabuloo”.

I: Il primo giorno che sono venuto io pensavo che stavano chiedendo la grandezza della parola, ecco perché ho detto “tabuloo”.

Mediatore: Okay, siang ning bai wole ning ti tille follo kabiring inatanag yamira nung iba waroo lela, tili fulan ngang kabi ring inatanang yafaham coming sale iba jang foola.

Okay, il primo giorno che sei venuto quindi pensavi che era la grandezza della parola, il secondo

APPENDICE 12. TEST METACOGNITIVO. INTERVISTA A RASEL

দ: প্রথমবার তোমাকে জিজ্ঞাসা করা হয়েছিলো যে শব্দ প্রথম অক্ষর বাদ দিয়েছিলে কি থাকে। প্রথমবার একটা উত্তর দিয়েছিলে আর দুই মাস পর আরেকটা উত্তর দিয়েছ। আমি জানতে চাই এই সুই মাসের মধ্যে কি পরিবর্তন হয়েছে। ওরা জিজ্ঞাসা করেছিল মেহমান শব্দ থেকে 'ম' বাদ দিয়ে দিলে কি থাকে। তুমি বলছ 'মেহমান' মাহেন এই মান তুমি কি চিন্তা করে উত্তর দিয়েছ।

ছ: প্রথমে আমি বুঝতে পারিনাই। ভিডিওর সামনে নার্ভাস হয়ে গিয়েছি তার জন্য কি থেকে কি বলে ফেলেছি।

দ: তুমি কি বলতেছ যে ভিডিও ছাড়া যদি কেউ জিজ্ঞাসা করত যা আমি বাংলায় তুমাকে জিজ্ঞাসা করতাম তাহলে উত্তর দিতে পারতাম ?

ছ: হ্যাঁ

দ: এক মাস পরে তুমাকে আবার জিজ্ঞাসা করছিলো মেহমান শব্দ থেকে প্রথম অক্ষর ব্যাড দেওয়ার জন্য। তুমি বলছ 'মান' তোমার উত্তর ভুল হয়েছে। এক মাস আগে বলছিলো মাহেন, এই মান পরে বলছ 'মান' এক মাসের মধ্যে কি পরিবর্তন হয়েছে ?

ছ: কিছু পরিবর্তন হয় নাই।

দ: হ্যাঁ আমি জানি উত্তর ভুল হয়েছে। কিন্তু প্রথমে একটা উত্তর দিয়েছ আর একমাস পরে আরেকটা উত্তর দিয়েছ। আমি জানতে চাই দ্বিতীয়বার কি চিন্তা করে উত্তর দিয়াছ।

ছ: কিছু চিন্তা করি নাই

দ: 'মান' বলার সময় কি চিন্তা করেছিলে

ছ: কিছু চিন্তা করি নাই

দ: তোমার মনে যা আসছে তা বলছ। দ্বিতীয় শব্দ ছিল বিবাহ। প্রথমবার তুমি বিবাহ ডাইরেক্ট বলছ, সেকেন্ডবার বি ব্যাড দেওয়ার জন্য বলছ। তাহলে শুধু বাহ্ থাকে তারপর বলছ দুইটা অক্ষর বাদ দেওয়ার জন্য। বি এবং আই তোমার মনে যা আসছে তা কী বলে দিয়েছ।

ছ: কি বলব? এই রকম প্রশ্ন কেউ আমাকে করে নাই

দ: তুমি বলতেছ যে সারা জীবন কথা বলে আসছ কিন্তু এইটা নিয়ে কোনো দিন কিস্ত কর নাই।

ছ: হ্যাঁ চিন্তা করি নাই

দ: তারপর তোমাকে জিজ্ঞাসা করেছিল হাতি বড় না বানর বড়, লম্বা কোন শব্দ? প্রথমবার বলেছ হাতি বড় কিন্তু লিখতে গেলে হাতি হয় ছোট। বানর হয় লম্বা। তারপর আবারও জিজ্ঞাসা করছিল তুমি সব উত্তর ভুল দিয়েছ। তুমি বড় জিনিসের নাম বলছ।

ছ: আমি বুঝতে পারি নাই, নাম বড় না জিনিস

দ: তোমাকে যে সময় জিজ্ঞাসা করছিলো এই সময় তুমি জিনিসের কথা চিন্তা করতছিল ?

ছ: হ্যাঁ

দ:সেকেন্ডবার তুমাকে যখন জিজ্ঞাসা করেছিল তুমি সব ঠিক বলছি।

ছ:হ্যাঁ কারণ আমি জিজ্ঞাসা করছি নাম বড় না জিনিস বড় ওরা বলছে নাম। পরে আমি উত্তর দিয়েছি।

দ: পরে তোমাকে

দ: আচ্ছা আমি যদি তোমাকে জিজ্ঞাসা করি চাঁদের মধ্যে সব পাথর নীল, যদি এক জন মানুষ একটা পাথর নিয়ে আসে এই পাথরের রংটা কি?

ছ: চাঁদের মধ্যে কি পাথর থাকে? এটাতে শুনি নাই কি বলব

দ: ধর চাঁদপুরে সব পাথর নীল, যদি ঐখান থেকে আমি একটা পাথর নিয়ে আসি পাথরের কালার কি?

ছ: অবশ্য আমি জানি না, তারপর আমি বলি পাথর সাদা বা কালো হতে পারে।

দ: আরেকটা প্রশ্ন জিরানাতে মহিলারা বিবাহিত ফাতিমা বিবাহিত নয়। সে কি জিরানাতে বসবাস করে?

ছ: সেটাও জানি না।

দ: ইতালীতে কোনো কুমির নেই, এক জন মানুষ একটা কুমির দেখতে পায়। মানুষটা কি ইতালীর

ছ: ইতালীতে অবশ্যই কুমির আছে। ইতালীতে মানুষটা নাই কেমনে বলব?

P: chiedo se quando cammina per strada legge le cose che ci sono scritte nei negozi, le pubblicità...

দ: তুমি যখন রাস্তায় হাট, রাস্তার পাশে যে নাম লিখা থাকে ঐ গুলা কি তুমি পড়?

ছ: মাঝে মাঝে পড়ি। যে সময় প্রয়োজন হয়, না হলে পড়ি না।

দ: solo quando ha bisogno.

P: gli chiedo se le leggere in bangla o in italiano o tutte e due?

দ: বেশির ভাগ সময় বাংলায় পর না ইতালিয়ানে পড়

ছ: বাংলায় ও ইতালিয়ান

দ: chiedo chi gli ha insegnato il bangla

ছ: বাংলাদেশে তোমাকে কে বাংলা শিখাইয়াছে? তুমি কি স্কুলে গিয়েছিলায়?

দ: হ্যাঁ

ছ: কোন ক্লাস পর্যন্ত পড়ছ?

ছ: ফাইভ পর্যন্ত

দ : ফাইভে পড়ার পরে আর পড় নাই ? ঐখানে বাংলা পড়াইতো না মা বাবা শিখাইছে ?

ছ : অ , আ , এই গুণ্ডা মা শিখাইছে। না মা পারে না আমার বোন শিখাইছে।

দ : quando era piccolo sua sorella gli ha insegnato l'alfabeto in bangla, e ha frequentato la scuola per 5 anni.

P: ah! ha fatto 5 anni di scuola ?

দ : si ma era piccolo... asilo .

P: là gli hanno insegnato l'alfabeto bangla o anche quello inglese quindi l'alfabeto nostro ?

সারা ইংলিশ অক্ষর গুণ্ডা কি বাংলাদেশে শিখছিল যেমন এ, বি ,সি ?

ছ : হ্যাঁ , অংলাইশ এত পারি না

দ ইংলিশ তুমি সারা পড়তে হবে না যেমন এ, বি ,সি এগুলা শিখছ ?

ছ : sì, ha imparato a scuola solo l'alfabeto. L'alfabeto latino .

দ : যেমন ধর এ, বি ,সি তো শিখাইছে ,কোনো শব্দ কি পড়তে পারবায় , রিডিং পড়তে পারবায় ?

না রিডিং পড়তে পারবনা

দ : no , non lo può fare, solo l'alfabeto

K: Ti avevano chiesto di togliere la prima lettera di una parola e di dire la parte restante. La prima volta hai risposto in una certa maniera e due mesi dopo alla stessa domanda hai fornito un'altra risposta. Voglio sapere perché hai risposto in maniere diverse, cosa è cambiato in questi due mesi? Ad esempio, dalla parola "mehman" ti avevano chiesto di togliere la lettera M e di pronunciare la parte restante. Tu hai risposto dicendo "mehman", "mahen", "ehman", cosa hai pensato prima di rispondere?

R: Non avevo capito l'esercizio, è la prima volta che faccio una cosa del genere e poi ero in imbarazzo davanti alla videocamera, per questo ho risposto senza riflettere.

K: Quindi mi stai dicendo che se ti avessi fatto io queste domande in bengalese lontano dalla videocamera, avresti risposto bene?

R: Sì, forse avrei risposto bene

K: Un mese o due mesi dopo quando ti hanno sempre chiesto di togliere la prima lettera della stessa parola, tu hai risposto dicendo "man", la risposta è sempre sbagliata, voglio sapere perché hai risposto diversamente. Cosa è cambiato in un mese di tempo?

R: Non è cambiato nulla, la risposta è sempre sbagliata.

K: Sì, lo so. Io voglio sapere perché hai dato due risposte diverse. Quando ti hanno rifatto la domanda un mese dopo, cosa stavi pensando?

R: Non ho pensato a nulla.

K: Quando hai detto "man" che ragionamento hai fatto?

R: Ho risposto senza riflettere.

K: Quindi hai detto la prima cosa che ti passava dalla mente. Poi c'era un'altra parola, "bibaho", la prima volta hai risposto ripetendo la stessa parola, la seconda volta hai detto di togliere la lettera B, quindi "ibaho" poi ancora hai detto "baho", senza le prime due lettere. Che ragionamenti hai fatto prima di rispondere? Hai risposto senza riflettere?

R: Che ti devo dire? Nessuno mi aveva mai fatto questo tipo di domande.

M: Quindi hai sempre utilizzato la lingua ma non hai mai riflettuto su di essa? Non hai mai studiato?

R: No, non ho studiato

K: Poi ti avevano chiesto se è più grande l'elefante o la scimmia, cioè, ti volevano chiedere quale delle due parole è più lunga. La prima volta hai detto che l'elefante è più grande però se scrivi la parola "elefante"¹ e più piccola della parola "scimmia". Poi ti hanno fatto altre domande simili, tu hai sempre risposto basandoti sulla dimensione dell'animale e non in base alla lunghezza della parola.

R: Non avevo capito se dovevo scegliere l'animale più grande o la parola più lunga

K: La seconda volta hai risposto bene a tutte le domande.

R: Sì, perché avevo capito che dovevo dire la parola più lunga e non l'animale più grande.

K: ok, abbiamo finito.

R: Gli chiedo (la professoressa D'Agostino si rivolge al mediatore) quando cammina per strada se legge le cose che ci sono scritte. Le scritte dei negozi, le pubblicità...

K: Quando cammini per strada provi a leggere le scritte che vedi?

R: A volte, solo quando ho necessità altrimenti non lo faccio.

P: Gli chiedo se legge quelle che sono scritte in bangla o quelle che sono scritte in italiano o tutte e due.

R: La maggior parte delle volte leggo le scritte in bangla o anche in italiano?

S: Bangla e italiano, tutte e due.

P: Gli chiedo là chi gli ha insegnato il bangla, che scuola?

K: In Bangladesh chi ti ha insegnato il bangla? Sei andato a scuola?

R: Sì

M: Quanti anni di scuola hai fatto?

R: Fino alla quinta elementare.

M: Quindi dopo la quinta non hai più studiato?

R: No.

K: lì studiavi il bangla? Ad esempio l'alfabeto l'hai studiato lì o a casa?

1. 1 In bangla "elefante" si dice "hati" e il corrispettivo della "scimmia" è "banor". Quindi la parola "elefante" è più corta della parola "scimmia".

R: Da mia madre, no, mia madre non ha studiato. L'alfabeto l'ho studiato da mia sorella.

K: (traduce in italiano per la prof.ssa però invece di dire che ha frequentato fino alla V elementare dice che è andato a scuola fino a 7 anni di età).

P: Là gli hanno insegnato l'alfabeto bangla o anche il nostro?

K: Hai studiato le lettere inglesi? ad esempio A, B, C...

R: Sì, ma non conosco l'inglese.

M: Non c'è bisogno che tu conosca l'inglese, volevo sapere se conosci l'alfabeto inglese.

R: Sì certamente.

M: (traduce in italiano per il ricercatore).

P: chiedi di fare lo spelling.

M: visto che conosci l'alfabeto sei capace di leggere le parole inglesi?

S: no, non so leggere.

M: (traduce in italiano per la prof.ssa).

P: Quindi conosce solo l'alfabeto?

M: sì