

ANTONIO QUAGLIERI

LO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA NEGLI APPRENDENTI DI MADRELINGUA CINESE E GIAPPONESE. PROBLEMATICHE E POSSIBILITÀ

1. INTRODUZIONE

Questo contributo non prende unicamente spunto dalla mia partecipazione al Progetto TNE Transit, svolto in Cina presso l'Università Nankai di Tianjin. Esso deriva anche dall'esperienza di insegnamento dell'italiano L2 maturata prima in Giappone (con profili di apprendenti universitari e adulti), successivamente in Italia alle scuole superiori di Prato (nei corsi di italiano L2 per studenti sinofoni) e infine in questa università, nelle cui classi coesistono e apprendono insieme studenti di tutto il mondo e parlanti di varie L1, sia affini alla lingua italiana che molto distanti da essa. Avendo quindi esperienza con apprendenti nippofoni e sinofoni e trovando, relativamente alla lingua italiana, molti tratti in comune tra loro, ho scelto il tema dell'importanza di sviluppare l'autonomia di apprendimento in questo profilo di studenti come una strada da percorrere per aiutarli ad acquisire in modo più efficace la L2. Senza avere alcuna pretesa di esaustività, in questo contributo cercherò di indicare alcune questioni che riguardano le difficoltà specifiche che gli studenti cinesi e giapponesi incontrano quando intraprendono lo studio dell'italiano come L2, nonché di dare qualche suggerimento su come sviluppare un certo grado di autonomia che li aiuti nel loro percorso di apprendimento.

2. L'IMPORTANZA DELL'AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO DI UNA L2

In primo luogo, per un apprendente di una L2, essere in grado di capire qualcosa o acquisire nuove conoscenze senza necessariamente dipendere dalle spiegazioni dell'insegnante costituisce un determinante fattore di sostegno all'apprendimento. In secondo luogo, sappiamo che l'autonomia si può sviluppare, che le strategie di apprendimento si possono insegnare e, da parte dello studente, si possono imparare e praticare. Praticare l'autonomia significa quindi sviluppare la capacità di imparare ad imparare. Sappiamo, infine, che lo stile di apprendimento può evolvere (ed è compito di noi insegnanti fare in modo che ciò accada). D'altronde, se così non fosse, la *capacità di imparare ad imparare* non sarebbe una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dal Consiglio d'Europa.

Nel contesto delle classi della nostra università, molto eterogenee per cultura e per L1, non possiamo non considerare che gli studenti di paesi la cui lingua ufficiale è il francese, lo spagnolo, altre lingue latine e la lingua inglese (quindi studenti da tutti i continenti che, sommati, costituiscono una quantità considerevole di parlanti di una L1 relativamente vicina all'italiano), di fatto, godono in partenza di una certa autonomia nel loro percorso di apprendimento della L2. Ad essi vanno aggiunti gli studenti di altri paesi europei nei quali la lingua ufficiale è diversa ma i cui parlanti hanno buone competenze in lingua inglese. Questa autonomia deriva da similitudini e affinità (lessicali, grammaticali e sociolinguistiche) tra l'italiano e le altre lingue latine; mentre nel caso di studenti anglofoni o con buone competenze in inglese, un certo grado di autonomia di partenza è ascrivibile al lessico dell'inglese che, essendo ricco di francesismi (cioè latinismi che, attraverso il francese, sono passati all'inglese per ben noti motivi culturali e storici), rende il lessico dell'italiano in discreta parte comprensibile o riconoscibile. Questa autonomia è un vantaggio di cui, nel percorso di apprendimento dell'italiano L2, cinesi, giapponesi e parlanti di molte altre lingue asiatiche non possono godere.

3. TRATTI COMUNI TRA APPRENDENTI SINOFONI E NIPPOFONI

3.1 Questi studenti hanno abitudini di apprendimento riconducibili a un passato scolastico che ha contribuito a formarle. Nelle scuole pubbliche che precedono il percorso universitario, a parte alcune eccezioni, l'insegnamento della L2 (per esempio l'inglese) è ancora ispirato ad approcci formalistici che vedono lo studente come passivo ricettore di conoscenze, che considerano l'errore un mancato apprendimento, che attribuiscono alla competenza grammaticale un ruolo primario, che fanno ricorso alla deduzione più che all'induzione. Così gli studenti sono più propensi ad ascoltare che a fare domande o parlare in modo spontaneo e sono più abituati ad aspettare la spiegazione da parte del docente che ad attivare processi cognitivi autonomi. Si tratta di abitudini di apprendimento, non di stili cognitivi personali e, in quanto abitudini,

esse si possono cambiare.

3.2 L'italiano presenta specifiche difficoltà con le quali gli studenti cinesi e giapponesi devono misurarsi. Esse sono principalmente di ordine grammaticale, lessicale e sociolinguistico. Riguardo alle prime, occorre considerare che la lingua cinese e la lingua giapponese (come altre lingue dell'Asia orientale) sono prive delle categorie di genere e numero, nonché prive di articolo e pronomi. Pensiamo allo sforzo cognitivo che deve sostenere un parlante di queste lingue che volesse produrre un enunciato formalmente corretto quale (cito il classico esempio): tutti quei libri nuovi sono i miei, in cui sette elementi su sette sono coniugati al plurale maschile. Non potremmo neanche aspettarci che sappia subito usare in modo appropriato gli articoli. Nell'italiano, inoltre, ci sono concetti soglia del tutto nuovi come l'imperfetto e il congiuntivo. Se le funzioni che svolge l'imperfetto in italiano vengono rese in cinese e giapponese con forme e strutture molto diverse, il congiuntivo è del tutto assente. Venendo alle difficoltà di ordine lessicale, abbiamo accennato al fatto che, a meno che l'apprendente non abbia una buona competenza in inglese e, potremmo aggiungere, una discreta competenza metalinguistica, non avrà alcuna familiarità con grande parte del lessico italiano, che sarà quindi tutto da imparare sia a livello fonologico, che grafico e semantico. Infine entrano in gioco anche differenze di ordine sociolinguistico: pensiamo in primo luogo alle diverse modalità conversazionali (tendenza a non esprimere la propria opinione in modo aperto in pubblico né ad esprimere dissenso in modo diretto; alle difficoltà a prendere la parola in una conversazione di gruppo nella quale il turno di parola non viene concesso; alla presenza di argomenti sensibili o tabù). In secondo luogo, non possiamo trascurare le diverse funzioni di certe categorie grammaticali quando si passa da una lingua all'altra: per esempio il modo imperativo, che in giapponese esiste, ma viene usato quasi esclusivamente per dare ordini perentori o in caso di aperti litigi.

Tutti questi fattori comportano oggettive difficoltà per l'apprendente e spesso generano nel docente o nei compagni di classe l'impressione che lo studente non capisca qualcosa. È un'impressione spesso non corrispondente alla realtà. Lo studente capisce benissimo, come tutti gli altri. Semplicemente ha tempi di apprendimento più dilatati e tempi più lunghi di applicazione delle regole nella produzione, soprattutto orale. Deve infatti abituarsi a lessico e concetti grammaticali con i quali non ha nessuna familiarità. Quindi, più che insistere con spiegazioni grammaticali, più che fare esercizi su esercizi, può essere opportuno proseguire aspettando i loro tempi naturali di assimilazione.

4. SVILUPPARE L'AUTONOMIA

Fatte queste premesse ci potremmo chiedere come aiutare questi studenti ad apprendere meglio e più velocemente. Una strada potrebbe essere quella di puntare proprio a sviluppare la loro autonomia e diminuire la loro dipendenza dalla spiegazione del docente. Ci sono tante tecniche e strategie atte a sviluppare l'autonomia dell'apprendente. Ne indicherò solo alcune, senza ovviamente alcuna pretesa di completezza o esaustività, che nel corso del tempo ho sperimentato, trovandole adatte al profilo di apprendenti in questione.

4.1 La scoperta guidata.

La si può considerare una metodologia, un approccio o anche una buona pratica. In quanto tale, si può avvalere di diverse tecniche, come domande, quiz e *problem solving* che servano a stimolare la riflessione e che attivino processi cognitivi. Occorre anche ricordare che non è detto che l'adozione di tecniche di scoperta guidata comporti tempi più lunghi rispetto a una spiegazione frontale, per il semplice motivo che essa può risultare più efficace e quindi produrre apprendimento. Pertanto, a medio e lungo termine, si risparmia tempo perché lo studente acquisisce meglio se lo fa, almeno in parte, autonomamente. Se noi insegnanti L2 applichiamo la scoperta guidata con regolarità, alleniamo lo studente alla riflessione e a tentare di capire in modo autonomo il più spesso possibile. In questo senso i manuali più moderni ci aiutano, ma non sempre. Un semplice quiz può sostituire una spiegazione frontale perché l'apprendente, rispondendo a più domande e vedendo subito se la risposta è corretta o errata, attiverà processi cognitivi che lo porteranno a intuire le regole e ad arrivare a fine quiz con qualche idea su come essa funzioni. Vediamo alcuni esempi:



fig. 1. *Il passato: Essere o Avere?*

In questo quiz online (cfr. fig. 1) da somministrare quando si vuole introdurre il passato prossimo e in particolare l'uso di avere o essere come ausiliare, lo studente potrà intuire la regola provando a completare le frasi del quiz. Alcune frasi sono chiaramente transitive, altre hanno come oggetto un luogo, anche questo ben esplicitato. Il *feedback* è immediato e dopo lo svolgimento ci sarà una revisione plenaria in cui il docente sottolineerà questi aspetti (Cosa? / Dove?) invitando ulteriormente alla riflessione e alla deduzione della regola.

Anche un modulo Google si può presentare in forma di quiz. Lo studente alla fine

del modulo potrà cliccare sul tasto ‘visualizza punteggio’ per vedere i suoi eventuali errori. Se ve ne sono, potrà ripetere il quiz con una diversa consapevolezza.

Vediamo due esempi di come si possa sfruttare il modulo Google per un’attività di scoperta guidata:

<https://forms.gle/RnJ3TBN4eong3RcG9>

In questo primo esempio si chiede di scegliere tra Piace o Piacciono inducendo lo studente a riflettere sul fatto che l’oggetto (o il tema) della frase è in realtà il soggetto grammaticale.

<https://forms.gle/Kkzqj73wCwBYuHxF9>

Questo secondo modulo è da somministrare dopo aver imparato l’uso dei pronomi indiretti mi e ti con il verbo piacere. Adesso lo scopo è di imparare ad usare gli altri pronomi (gli, le, ci, vi, gli). Ci sono tre opzioni di risposta. In caso di errori si potrà ripetere il quiz facendo un secondo tentativo (il modulo infatti segnala l’errore ma non indica la risposta corretta).

4.2 Insegnare le strategie di apprendimento.

Sono tante, ma qui ci limitiamo a illustrarne una molto efficace per lo sviluppo dell’autonomia nella comprensione scritta. È una strategia che fa leva sull’attivazione della cosiddetta *expectancy grammar*. Tradotta generalmente in italiano con grammatica dell’attesa, si tratta sostanzialmente di una strategia che porta lo studente a fare inferenze su un testo che sta per leggere (ma la si può utilizzare anche per la comprensione orale fornendo, per esempio, alcune parole chiave). Immaginiamo di avere come input un testo scritto corredato di foto, quindi un testo iconografico. Il punto di partenza ideale è quello che offre un testo input provvisto di un titolo (che spesso è puramente evocativo o comunque poco informativo), di un sottotitolo (più informativo ed esplicativo) e di immagini accompagnate da didascalie. Si tratta di quattro elementi fondamentali per attivare al meglio la grammatica dell’attesa. È su di essi che va portata l’attenzione degli studenti, ben prima di passare alla lettura del testo, invitandoli a fare inferenze su quello che il testo potrebbe contenere. Nell’immediato si raggiungono due scopi: primo, si entra nell’argomento e, secondo, si dà un obiettivo di lettura più specifico (verificare che le inferenze siano corrette o presenti nel testo). Un terzo scopo che si raggiunge è quello di rendere più accessibile un testo difficile e complesso. Se adottata con regolarità, la tecnica della grammatica dell’attesa permette di conseguire un obiettivo più importante e di lungo termine: insegnare questa strategia di apprendimento e abituare lo studente ad usare tutte le risorse a disposizione per comprendere la lingua, rendendolo così un po’ più autonomo.

4.3 *Apprendimento per task (compiti), pairing e project work.*

Tra questi, quello da un lato più significativo e dall'altro più semplice da attuare è sicuramente l'apprendimento per compiti. Si potrebbe affermare che la didattica per compiti ha, sotto certi aspetti, rivoluzionato l'approccio comunicativo: infatti se questo, nella sua versione originaria, aveva come obiettivo quello di imparare a usare la lingua, l'apprendimento per compiti ha l'obiettivo di imparare la lingua usandola. Ciò costituisce un totale ribaltamento di prospettiva. Il *task* è significativo, coinvolgente e ha un risultato chiaro (compito realizzato o non realizzato), ma è nel processo che si pratica e si sviluppa l'autonomia degli studenti, coinvolti in quella che è una vera attività collaborativa e nella quale sono liberi di scegliere e prendere decisioni; ma anche obbligati a usare tutte le proprie conoscenze e tutte le risorse a disposizione per il raggiungimento di un obiettivo chiaro e definito (per esempio: presentare un posto, organizzare un evento, pianificare una gita, ideare una pubblicità, preparare un *debate*, stilare un regolamento o un decalogo, ecc).

4.4 *Schemi, tabelle, organizzatori grafici, mappe concettuali*

Schemi e tabelle sono molto comuni nei libri di testo di recente concezione. Sono generalmente semivuoti. Contengono infatti solo alcuni elementi e la consegna per lo studente è quella di riempire la tabella con gli elementi mancanti, i quali sono deducibili dagli esempi poco prima trattati o presentati. Gli organizzatori grafici sono invece meno comuni. L'espressione è un calco di traduzione dall'inglese *graphic organizers*, ma essi andrebbero intesi piuttosto come organizzatori di conoscenze. Immaginiamo un testo scritto, con sotto alcuni riquadri vuoti. La consegna è di leggere il testo e trovare informazioni che possano essere catalogate ed inserite nei riquadri secondo qualche criterio che gli apprendenti devono definire. Deve essere ovviamente un'attività collaborativa portata avanti da un gruppo, non frutto di lavoro individuale. Se il testo è, per esempio, una lettura sul palio di Siena, uno dei riquadri vuoti potrebbe essere intitolato 'Contrade' e contenere tutti i nomi delle contrade menzionate nel testo; un altro potrebbe riportare i loro colori o i loro simboli. Se il testo contiene anche, per esempio, informazioni o dati su pali del passato, nomi di fantini famosi o aneddoti vari, questi possono essere oggetto di altre catalogazioni e raggruppamenti che gli apprendenti possono definire e operare. Gli studenti svolgono quindi un lavoro di ricerca nel testo, di riflessione sugli elementi che possano essere raggruppati in certe categorie e quindi di definizione dei criteri. Dando un titolo ai riquadri ed inserendovi le informazioni che hanno individuato e categorizzato, gli studenti organizzano le loro nuove conoscenze, acquisite senza la spiegazione da parte del docente ma attraverso la collaborazione con i loro pari in quello che è, a tutti gli effetti, un esercizio di autonomia di apprendimento.

Veniamo infine alle mappe concettuali. Nelle scuole superiori si insegna a crearle. Gli studenti imparano a realizzarle lavorando a gruppi, oppure autonomamente a casa per poi sottoporle all'attenzione del docente affinché le controlli. Quando uno

studente elabora una mappa concettuale (con riquadri, collegamenti e connessioni) fa esercizio di pensiero libero e di azione autonoma. I nostri manuali di italiano L2, purtroppo, non prendono in considerazione le mappe concettuali. Ma esse possono essere molto importanti per organizzare, graficamente e mentalmente, conoscenze e concetti da parte dell'apprendente. Si può trattare sia di mappe lessicali sia di mappe grammaticali o funzionali. Possono essere semplici, ma anche molto articolate, complesse e aperte a sviluppi o aggiornamenti come nel caso di un concetto soglia, che in italiano è per esempio l'imperfetto. Questo, infatti, viene presentato in modo sequenziale e consequenziale da quasi tutti i manuali moderni. La mappa concettuale dei tempi perfettivi e imperfettivi (cfr. fig. 2) può essere quindi un lavoro in divenire che si estende attraverso più unità di apprendimento e che stimola in modo significativo la riflessione autonoma su ciò che si è già appreso, collegandolo a ciò che si sta apprendendo e facendo le corrette connessioni di senso tra gli usi dell'imperfetto e del passato prossimo, il quale andrà inteso anche come perfetto. Per realizzare mappe concettuali ci sono molte applicazioni facili da usare come Canva o Coggle. Tuttavia il modo forse migliore, più immediato e facile per tutti gli apprendenti è ricorrere a carta e matita. Una mappa concettuale non è mai definitiva, è sempre migliorabile, sempre estensibile e perfettibile.

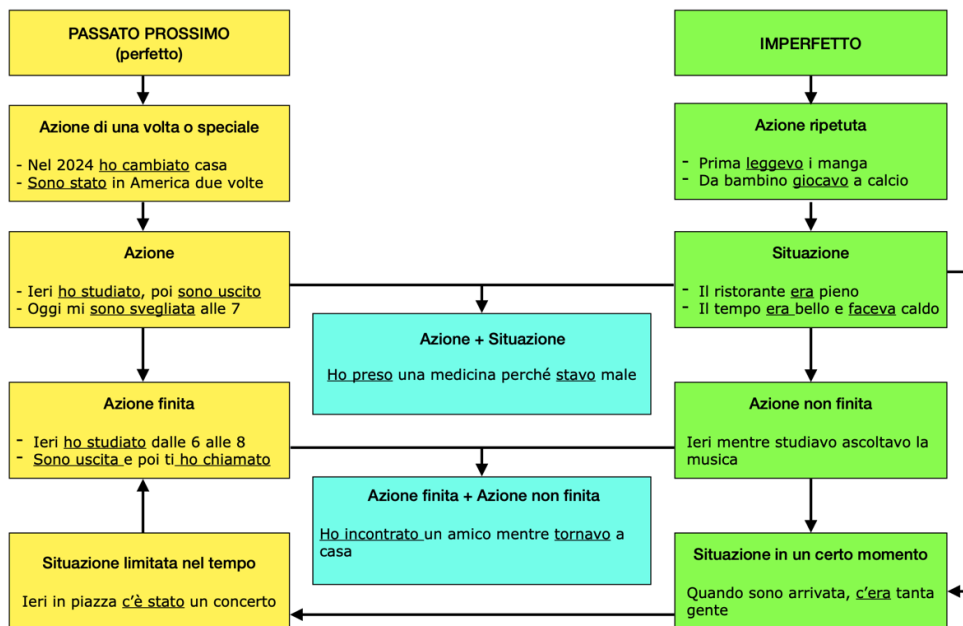


fig. 2. Mappa concettuale del passato prossimo e dell'imperfetto

5. CONCLUSIONI

Gli studenti che hanno una L1 come il cinese o il giapponese affrontano lo studio dell'italiano L2 da una posizione di svantaggio se messi a confronto con parlanti di lingue latine o apprendenti anglofoni o parlanti di altre L1, i quali comunque beneficiano di una buona competenza in inglese che li agevola nella comprensione del lessico dell'italiano. I nostri apprendenti dell'estremo oriente, soprattutto se giovani e con poca esperienza di studio e di vita alle spalle, spesso non hanno neanche una sufficiente competenza lessicale in inglese. A ciò si aggiungono anche profonde differenze culturali, che in questa breve disamina non sono state trattate, per le quali vale ancora come discriminante la ridotta esperienza di studio e di vita di quegli apprendenti che, prima o durante il percorso universitario, intraprendono lo studio dell'italiano. Come accennato in precedenza, queste problematiche si traducono in tempi di assimilazione, di utilizzo e reimpiego delle nuove competenze più lenti. Una delle tante possibilità che abbiamo di sostenere questi studenti nel loro percorso di apprendimento è tenere in considerazione i loro diversi tempi naturali di acquisizione e, al contempo, aiutarli a essere più autonomi in questo percorso.