

Il Framework e l'italiano L2 Massimo Vedovelli, Guida l'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue, Carocci, Roma 2002, €18,50

Si tratta del primo serio tentativo da parte italiana di fare i conti sotto un profilo rigorosamente glottodidattico con il documento europeo "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, insegnamento, valutazione" uscito in una duplice forma: la prima di tipo elettronico negli anni 1996-97 e la seconda nella versione cartacea nel 2001. Non è forse un caso che il saggio glottodidattico che contiene anche un minuzioso raffronto fra le due versioni, elettronica e cartacea, giunga da uno studioso come Massimo Vedovelli, che proviene da studi sociolinguistici e di linguistica acquisizionale. Ciò sta a testimoniare come tale contributo segni un raggiunto punto di equilibrio e di saldatura fra le scienze del linguaggio e la glottodidattica, e ci riferiamo in particolare agli studi di sociolinguistica italiana e a quelli di linguistica acquisizionale centrati sull'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di stranieri immigrati.

Nel primo capitolo

dedicato ai concetti Vedovelli affronta il tema della definizione sul piano teorico e della collocazione entro un quadro europeo di politica linguistica del documento intitolato "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione" edito dal Consiglio d'Europa. In particolare vengono esaminati i **destinatari** del documento europeo e le funzioni e **gli obiettivi generali del Quadro comune**. Dal versante della politica linguistica lo studioso sottolinea in modo chiaro come il contributo europeo voglia rappresentare uno strumento di unificazione basato sul rispetto della diversità linguistica e culturale come valore fondante della cittadinanza europea. Il richiamo al valore della diversità linguistica e culturale è particolarmente importante in un momento storico come quello attuale in cui si elabora la carta costituzionale europea.

Vedovelli ricorda giustamente il carattere classificatorio del Quadro comune, il suo essere svincolato da rigidi indirizzi metodologici e didattici e come il suo massimo pregio consista proprio nell'offrire ai vari destinatari del documento una serie di criteri concettuali per descrivere la competenza linguistica. Attraverso una minuziosa ricostruzione storica del documento europeo nella sua duplice versione si arriva a delineare in modo netto **il modello teorico sottostante centrato** sul concetto di "**uso linguistico**" e di "**competenza linguistico-comunicativa**". Una filosofia quindi di **impronta pragmatico-linguistica** che coniuga in modo originale i contributi italiani di educazione linguistica e i nuovi indirizzi glottodidattici che, a partire dagli anni settanta, hanno caratterizzato la didattica delle lingue moderne. Significativamente Vedovelli ricorda come le basi teoriche del documento trovino un fondamento negli studi di filosofia del linguaggio di Ludwig Wittgenstein, in particolare nei suoi richiami al significato inteso come uso entro i giochi linguistici contestualmente determinati. Si analizza quindi in modo rigoroso **il modello di competenza linguistico-comunicativa** esplicitato dal documento europeo, che risulta articolato nelle sue tre sottocomponenti:

- **linguistica,**
- **sociolinguistica**
- **e pragmatica.**

Se confrontiamo tale modello con altri modelli prodotti da differenti studi di matrice glottodidattica, anche di parte italiana (Balboni, 1994; Freddi, Farago Leonardi, Zuanelli Sonino, 1979) possiamo rilevare l'assenza di una ulteriore e distinta sottocomponente, quella extralinguistica del linguaggio non verbale.

Vedovelli analizza il concetto di attività linguistica del Quadro comune e quello di abilità elaborato dall'educazione linguistica italiana e, aggiungiamo noi, anche presente nella maggior parte dei contributi glottodidattici sull'insegnamento delle lingue straniere e ne fa un utile raffronto e precisazione. In particolare ci interessa segnalare la riserva di Vedovelli nell'assegnare all'**attività di interazione** uno statuto autonomo rispetto alla ricezione e produzione come avviene nel documento europeo. Per lo studioso si tratta piuttosto di "generi di discorso che sono sempre frutto di attività di produzione comunicativa che si svolgono però secondo la monodirezionalità o la bidirezionalità dei flussi". Il primo capitolo termina con una suggestiva **proposta di passaggio dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale** che tenga conto dei processi intrinseci di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

Nel secondo capitolo

Vedovelli analizza uno dei maggiori contributi del Framework, la **descrizione dei livelli di competenza** e di come si articola il continuum di apprendimento. Per lo studioso risulta basilare ancorare l'insegnamento della lingua alle prospettive delineate dalla linguistica acquisizionale. **Gli stadi di sviluppo dell'interlingua** del discente fuori dai contesti formativi, che sono oggetto di studio descrittivo della linguistica acquisizionale, devono essere tenuti in considerazione da chi progetta un corso di lingua, da chi stabilisce una progressione del processo di insegnamento/apprendimento. Si ricorda come gli studi acquisizionali dell'italiano L2 siano stati rivolti principalmente alle fasi iniziali e basiche di apprendimento, mentre lo studio delle fasi avanzate sia cominciato solo di recente. **La nozione di didattica acquisizionale** è di estremo interesse perchè condensa i possibili punti di incontro tra linguistica acquisizionale e glottodidattica. La didattica acquisizionale dovrebbe fare propria una adeguata ricostruzione degli stadi dell'apprendimento linguistico a cui fare corrispondere i livelli di competenza nella L2. A questo proposito Vedovelli afferma: "La didattica acquisizionale dovrebbe esplicitare le condizioni per far sì che il raggiungimento di tali livelli e la loro successione non entrino in conflitto con i processi che naturalmente si svolgono o possono svolgersi su sollecitazione dei contesti".

Si passa successivamente ad analizzare **la scala che descrive i livelli di competenza linguistica** proposta dal Framework, a cui si correla un **modello di profili dei discenti** basato su una tripartizione: **utente basico, utente indipendente e utente competente**. L'idea di progressione di competenza linguistica sostenuta dal documento europeo si sviluppa in una dimensione verticale che presuppone appunto l'idea di scala, cioè di cesure nette fra stadi diversi di competenza. Nonostante il richiamo alla non linearità e non omogeneità nelle cesure, e a una dimensione orizzontale utile a delineare i parametri di gestione dell'attività comunicativa, resta ferma l'idea che ogni stadio di competenza linguistica sia intrinsecamente diverso dal precedente. Si tralascia così, nota giustamente Vedovelli, la possibilità del non equilibrio che può ritrovarsi in una "varietà di apprendimento" – concetto più mobile di quello di stadio di competenza linguistica – in cui elementi di fossilizzazione "convivono con regole ancora sensibili ai fattori di evoluzione".

Vedovelli coglie un punto focale del modello europeo di livelli di competenza linguistica: esso si fonda non su parametri di tipo strutturale, ma solo di tipo pragmatico globale, cioè basati sulla capacità di uso linguistico. Si nota giustamente come la presenza di tratti strutturali caratterizzanti il livello di competenza venga posta in secondo piano rispetto al parametro dell'**azione comunicativa** e della gestione globale da parte del discente. In questa prospettiva pragmatica il documento europeo ritrova il suo principale ancoraggio al patrimonio glottodidattico che si è sviluppato dagli anni settanta in poi. Il superamento dei metodi formali, l'avvento degli approcci comunicativi trovano proprio nella pragmatica uno dei maggiori

sostegni teorici . Se pensiamo ai contributi di alcuni dei principali linguisti applicati e glottodidatti (Wilkins, 1976; Munby, 1978;

Widdowson, 1978; Oller, 1979) possiamo constatare la centralità di concetti quali “**uso globale della lingua**” “**azione comunicativa**” “**funzione comunicativa**” applicati alla didattica delle lingue straniere. C'è un punto che forse andrebbe chiarito maggiormente nell'interessante prospettiva di incontro fra glottodidattica e linguistica acquisizionale delineata da Vedovelli: gli studi italiani di linguistica acquisizionale si sono concentrati principalmente sui tratti strutturali delle varietà interlinguistiche, mettendo in secondo piano i tratti pragmatici rovesciando così l'impostazione del modello europeo di livelli di competenza linguistica. È possibile una ricomposizione che attribuisca ai tratti pragmatici un maggiore peso negli studi italiani di linguistica acquisizionale? Se la risposta sarà positiva pensiamo che il connubio tra le due discipline possa rivelarsi assai fecondo.

Vedovelli svolge un'accurata descrizione dei livelli di competenza linguistico- comunicativa previsti nel Quadro comune, che potrà essere di sicuro ausilio a chi cercherà di tradurre la proposta europea in termini operativi. Non solo ci spiega minuziosamente in che cosa consista la proposta di articolazione in sei livelli che è ritenuta a ragione la più adeguata alla situazione media di diffusione delle lingue europee, ma ci fornisce uno dei principali campi di applicazione del modello europeo, il settore delle certificazioni di competenza linguistica. In tale prospettiva Vedovelli esamina la CILS – Certificazione di italiano come lingua straniera dell'Università per Stranieri di Siena e mostra in modo chiaro la sostanziale corrispondenza tra il modello europeo e la certificazione italiana pur con alcune importanti variazioni.

Nel terzo capitolo

*si affronta un tema di estrema importanza per la glottodidattica cercando di chiarire ogni possibile equivoco. **La questione della testualità e della autenticità dei materiali utilizzati nella didattica delle lingue straniere.** Da una parte si rileva la **centralità del testo** nel Framework, dall'altra si osserva come il concetto di autenticità sia marginale nella concezione della testualità propugnata dal documento europeo. Vedovelli critica fortemente, e ha perfettamente ragione, una concezione dogmatica che certi autori di materiali didattici hanno avuto dell'idea di autenticità dei testi da impiegare nella classe di lingua. In realtà già Widdowson negli anni ottanta aveva cercato di chiarire la nozione di “autenticità” introducendo un'interessante distinzione tra “genuinità” intesa come esempio di “use” [uso] e “autenticità” come caratteristica del rapporto esistente tra il testo e il lettore. Il linguista britannico afferma inoltre: “Chiaramente, un esempio genuino di “use” non può essere reso autentico se è formato da strutture sintattiche e da elementi lessicali che il discente non è in grado di capire” (Widdowson, 1983: 88- 90). Del resto l'autore di queste note agli inizi degli anni novanta aveva scritto: “Che cosa significa “materiali autentici”? La nozione di “testo” e la sua contrapposizione alla nozione di “frase” come abbiamo già visto ci aiuta a sgombrare il campo da molti equivoci, a **rifiutare una lingua “preconfezionata”** avulsa da ogni tipo di contesto, spesso ideata dall'insegnante ad uso e consumo dello studente straniero. Autenticità della lingua significa quindi **conservare le condizioni di testualità, le specificità “architetoniche” di ogni tipo di testo:** questo ovviamente non preclude il fatto che non sia possibile adattare un testo originale allo studente straniero, ridurlo, fare dei tagli secondo delle precise esigenze didattiche (ore di apprendimento, livello linguistico ecc.) perché altrimenti avremmo un'interpretazione dogmatica e puerile della nozione di “materiale autentico”. L'importante è assicurare un rapporto di “autenticità” fra il lettore/studente e il testo e questo è possibile se vengono fatte salve le condizioni per cui un testo esiste per essere scritto o parlato”. (Maggini, 1992: 135). **In questo capitolo Vedovelli demolisce il concetto di “autenticità” dei testi in chiave didattica** e, per quanto concerne l'italiano L2, ricorda come ad esempio i testi della comunicazione*

sociale appartenenti al *genere testuale istruttivo* o anche *normativo* poco si prestino ad essere utilizzati come campioni di materiali autentici in quanto la lingua utilizzata è ancora oggi “ampiamente caratterizzata da tratti di formalità che la rendono lingua di una varietà alta e specialistica, se non addirittura gergale e criptica” e quindi non comprensibile da un discente straniero. L’italiano, rispetto ad altre lingue europee, sconta un’arretratezza linguistica per quanto concerne la chiarezza, la precisione e la coerenza dei testi rivolti al pubblico e in tale situazione Vedovelli lancia una proposta che meriterebbe di essere presa in esame e discussa: “la glottodidattica dell’italiano L2 può diventare un luogo di elaborazione di modelli culturali tesi al cambiamento migliorativo della condizione linguistica e culturale della società italiana”. Nel paragrafo relativo ai **criteri di selezione dei testi a fini didattici** suggeriti dal *Framework* vengono analizzati fattori quali la *complessità linguistica, il tipo di testo, la struttura del discorso, la presentazione fisica, la lunghezza del testo e l’importanza dei contenuti per l’apprendente*.

- La **complessità linguistica** è un tema ampiamente trattato dall’educazione linguistica italiana, che annovera Vedovelli fra i suoi maggiori esponenti, e non è un caso che si citi il ricorso alle formule di *leggibilità dei testi* che calcolano tutti quei parametri menzionati dal Framework che costituiscono la complessità linguistica di un testo. Viene rivolta un’esplicita *critica al concetto di semplificazione* formulato dal documento europeo in quanto, si dice, si confonde il concetto di gestione della forma linguistica del testo con quello della sua semplificazione. Inoltre il Framework avanza una concezione di semplificazione affidata puramente all’aspetto sintattico, mentre dovrebbe riguardare la complessiva organizzazione del testo. La precisazione Vedovelli è molto importante, perché contribuisce a fare chiarezza in un panorama italiano caratterizzato da tanti cattivi divulgatori del concetto di semplificazione dei testi.
- Per quanto concerne il concetto di **tipo testuale** si sottolinea l’universalità delle categorie di tipologia testuale, almeno di quelle fondamentali: il **tipo narrativo, descrittivo e argomentativo**. Tale tripartizione tipologica rimanda a modalità fondamentali della cognizione. Le categorie di **genere testuale**, un’altra classe astratta di testi concreti formulata dal documento europeo, sono invece marcate sotto il profilo culturale in quanto le norme strutturali che regolano i generi testuali prodotti in una determinata lingua sono il risultato dei processi evolutivi della lingua stessa. Quindi possiamo considerare, suggerisce Vedovelli, i generi testuali come un obiettivo di apprendimento/insegnamento.
- Il terzo criterio di selezione testuale indicato dal Quadro comune è quello della **struttura del discorso** che rimanda ai fattori di **coerenza testuale** e di **trasparente organizzazione**, di natura **implicita o esplicita dell’informazione, di assenza di contraddizione**. Viene rimarcato positivamente come il documento europeo abbia posto così un esplicito richiamo alla coerenza, alla chiara organizzazione tematica, alla disambiguazione delle unità informative in quanto tutto ciò potrebbe avere una utile ricaduta sul modo in cui vengono formulati i testi di utilità pubblica in Italia.
- La **presentazione fisica** costituisce il quarto criterio di selezione dei testi che rimanda alla **distinzione tra testi scritti e parlati**. A questo proposito Vedovelli rileva criticamente che il Quadro comune non distingue all’interno del parlato generi differenti. Tale distinzione si renderebbe invece necessaria se si pensa a una lingua come l’italiano caratterizzata da un continuum della testualità del parlato che ad un polo si colloca in prossimità dei testi scritti e all’altro opposto invece assume i tratti del “parlato- parlato”.
- I due ultimi criteri citati di selezione dei testi sono quello della **lunghezza**, che rinvia al criterio della *leggibilità dei testi scritti*, e quello dell’**importanza dei contenuti** per l’apprendente, che si collega al fattore motivazionale. Sicuramente quest’ultimo criterio è stato importante per molti autori di materiali didattici ispirati ai metodi comunicativi.

Le unità didattiche tematiche non sono altro che un tentativo di sostenere la **motivazione** dell'apprendente fondata sull'interesse personale verso i contenuti veicolati dalle unità di apprendimento. Quando il documento europeo presenta un **elenco di mezzi** nei quali si concretizzano i testi, Vedovelli annota criticamente che mancano dei criteri espliciti di organizzazione. A questo proposito si sostiene che “la mancanza di criterio si trasforma in incoerenza e imprecisione: le canzoni, la recitazione di spettacoli teatrali [...] le notizie radiotelevisive sono non un parlato- parlato, ma un dire a voce alta qualcosa che è scritto, e che come testo risente innanzitutto del condizionamento del mezzo scritto”. Non è sufficiente quindi collocare i mezzi vicino ai due estremi costituiti da una parte dall'oralità e dall'altra dallo scritto.

La seconda parte del saggio, dedicata ai **metodi**, si apre con un **capitolo centrato sulla comunicazione didattica**. Si sviluppa una riflessione tutta orientata al recupero pedagogico della comunicazione che si svolge in contesto didattico, spesso trascurata dai metodi d'insegnamento perché considerata poco “naturale” e “autentica”. Si applica una prospettiva semiotica e sociolinguistica alla realtà comunicativa della classe. Il gruppo classe viene inteso come contesto di scambi sociali, come universo di socialità nel quale si attivano flussi di comunicazione didattica. Un'altra puntualizzazione importante della riflessione di Vedovelli riguarda il **rapporto tra lingua e cultura**: *“La lingua è [...] intrinsecamente cultura in quanto istanza di formazione, di creazione di identità mediante le forme del codice”*. Le implicazioni metodologiche di questo assunto sono di rilievo: *“Il processo di insegnamento e apprendimento della L2 è un contatto fra culture e si nutre di un gioco di rinvii intertestuali al quale gli apprendenti sono esposti”*.

Un altro aspetto su cui viene riposta una particolare attenzione è **la qualità e quantità dell'input** a cui viene esposto il discente. Si sottolinea che nella comunicazione didattica il rischio maggiore potrebbe essere quello di avere un input ristretto a livello qualitativo per quanto concerne la varietà dei generi testuali e dei modelli di uso comunicativo e a livello quantitativo per la scarsa densità di stimoli comunicativi. **La questione della ricchezza e della comprensibilità dell'input linguistico** offerto all'apprendente è sicuramente uno dei temi glottodidattici più importanti. Ricordiamo in questo senso le interessanti riflessioni di Krashen (Krashen, 1985).

Si introduce successivamente il **concetto di “densità comunicativa”** che è una misura della possibilità di far fluire la comunicazione fra i soggetti che costituiscono il gruppo classe e se ne offre la formula di misurazione. A chi si occupa di formazione linguistica degli immigrati Vedovelli ricorda il ruolo positivo e integrativo della comunicazione didattica di classe rispetto alle reti sociali e comunicative offerte dall'ambiente di vita del migrante.

Di estremo interesse sotto il profilo strettamente operativo è il capitolo dedicato all'unità didattica. Da tempo nella letteratura glottodidattica si discute del modello operativo di azione didattica introdotto nel panorama italiano da Freddi (Freddi, 1966; Freddi, 1970). Chi scrive queste note ha più volte pubblicamente sottolineato l'esigenza di rivedere il concetto di unità didattica così come ci è stato tramandato dalla letteratura glottodidattica italiana. In particolare ci pare contestabile la successione lineare e rigida delle fasi in cui essa è articolata: motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, controllo. Già Titone con il suo modello oloedinamico aveva introdotto una maggiore flessibilità consentendo a una possibile inversione di alcune fasi dell'unità didattica (Titone, 1977). È nostra convinzione che il concetto tradizionale di unità didattica sia profondamente legato al linguaggio alfabetico, in particolare alla varietà scritta. Sarebbe

pertanto assai discutibile applicare tale nozione al linguaggio multimediale, in particolare alla forma **ipertestuale**, per sua natura di strutturazione non lineare. Concordiamo perciò pienamente con Vedovelli quando intende il concetto di unità didattica solo nel senso di una struttura logica di funzioni e di operazioni non necessariamente coincidente con la sequenza concreta delle attività che l'insegnante mette in atto. Si precisa che si tratta *“di una sequenza strutturata di interazioni sociali e comunicative che coinvolgono il docente e i corsisti in un gioco di rapporti sociali mediato dalla comunicazione [...] In questa prospettiva l'unità didattica è semplicemente un'istanza logica, una proposta di riorganizzazione del flusso di interazioni sociali e comunicative che sono finalizzate al raggiungimento degli obiettivi formativi”*.

Quindi il modello operativo di azione didattica va inteso essenzialmente come struttura categoriale, come istanza concettuale che l'insegnante utilizza nella didassi di classe. Il nodo centrale di senso dell'unità didattica è per Vedovelli **il testo**, di cui il Framework europeo sottolinea **la centralità**. Il testo deve rispondere ai **bisogni comunicativi** ed è un **modello di uso linguistico-comunicativo**. Lo schema di unità didattica che Vedovelli ci propone vede la presenza di queste categorie concettuali:

- **la contestualizzazione culturale e comunicativa dell'input testuale** che corrisponde alla fase della motivazione;
- **la verifica della comprensione** degli elementi fondanti, della macrostruttura tematica dell'input testuale che corrisponde alla comprensione **globale del testo**;
- **le attività di comunicazione** intese come vero e proprio motore di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa;
- **la riflessione metalinguistica e metacomunicativa** da attivare sulle attività di comunicazione;
- **le attività di rinforzo** che hanno solo la funzione di consolidare la competenza di uso della lingua;
- infine **l'output** inteso sia come *capacità d'uso della lingua al di fuori del contesto comunicativo di tipo didattico*, sia come *verifica in uscita* per il controllo del raggiungimento degli obiettivi particolari ai quali l'unità didattica è stata orientata.

Negli ultimi due capitoli Vedovelli affronta il tema dei **percorsi didattici** e quello degli **strumenti per la loro programmazione**. Si parte da un'analisi delle caratteristiche della lingua italiana come L2 definita come **lingua di contatto** e si perviene a una visione a carattere sociolinguistico dell'assetto linguistico della società italiana. Le lingue immigrate, si afferma, stanno trasformando le caratteristiche dello spazio linguistico italiano e i parlanti nativi assumono negli scambi comunicativi con gli immigrati il ruolo di maestri di lingua. Il rapporto tra apprendimento spontaneo della lingua e quello guidato in ambito formativo è per Vedovelli basilare per delineare una prospettiva glottodidattica fondata scientificamente: *“Nelle interazioni sociali che non siano quelle didattiche ha luogo un'altra manifestazione del rapporto fra apprendimento e insegnamento, questo secondo strutturandosi secondo le forme della spontaneità del rapporto comunicativo. Di nuovo, apprendimento e insegnamento nelle loro manifestazioni formali e strutturate da un lato, informali e spontaneee dall'altro, costituiscono un nucleo inscindibile”*.

La centralità dell'apprendente nel processo di apprendimento linguistico riaffermata dal documento europeo pone la questione di definire la figura del discente. L'indagine Italiano 2000 (De Mauro, Vedovelli, 2001), citata dall'autore, rivela per la lingua italiana una variabilità delle condizioni di sua diffusione nel mondo accompagnata ad una pluralità dei profili di apprendente, ad una differenziazione dei bisogni e motivazioni di apprendimento. Vedovelli presenta allora alcuni **profili** del pubblico dell'italiano L2: quello dell'**adulto straniero immigrato** in Italia, quello del **bambino di famiglia immigrata** in Italia, quello dell'**apprendente straniero nel proprio paese (giovane e adulto, anziano)** e quello dell'**apprendente di**

origine italiana sia adulto che giovanissimo. Ne vengono definiti con precisione i *bisogni linguistici* e i *domini* cioè gli ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali l'apprendente si trova a svolgere la propria vita e a interagire comunicativamente. Il **termine dominio** utilizzato dalla sociolinguistica americana e ripreso dai documenti del Consiglio d'Europa, in particolare dal Framework rimanda al concetto di **macroarea**, di **macrosituazione comunicativa**.

Le tabelle riportate da Vedovelli sui profili degli apprendenti dell'italiano L2 sono articolate sulle seguenti voci:

- **la macroarea o dominio**,
- l'articolazione dei **bisogni di comunicazione**,
- **le funzioni** che possono essere svolte dagli enti formativi,
- **i tipi di testi** da utilizzare con quella tipologia di apprendente,
- gli eventi e atti di comunicazione che non sono altro che gli **atti comunicativi** che l'apprendente deve mettere in atto nell'interazione linguistica con i suoi interlocutori,
- le offerte concrete possibili delle agenzie formative quali, ad esempio, quelle di presentare delle apposite unità didattiche oppure degli sportelli informativi.

L'analisi dei bisogni linguistici dei discenti stranieri teorizzata da numerosi contributi in ambito europeo (Richterich, Chanterel, 1977; Porcher, 1980) e riaffermata dal Quadro comune europeo è posta al centro dei compiti dei docenti, i quali nella progettazione dei concreti percorsi formativi dovranno tenere conto sia delle reali situazioni didattiche in cui si trovano ad operare, sia dei bisogni comunicativi del proprio pubblico. L'indagine Italiano 2000, di cui Vedovelli è stato uno degli autori, evidenzia elementi di profonda novità in relazione alle motivazioni all'apprendimento della nostra lingua da parte di stranieri rispetto ad un'altra indagine realizzata alla fine degli anni settanta dall'Istituto per l'Enciclopedia italiana sotto la direzione di Ignazio Baldelli. Se l'indagine dell'Enciclopedia italiana rilevava come la motivazione principale allo studio della lingua italiana fosse collegata alla sua identità di lingua di cultura che rinviava alla grande tradizione artistica e letteraria italiana, invece l'indagine di Vedovelli ci ha mostrato come lo spettro delle motivazioni sia più differenziato e in particolare come la motivazione professionale sia particolarmente importante (lavorare con l'italiano è la ragione principale della scelta di più del 20% degli stranieri che all'estero studia la nostra lingua). Vedovelli afferma: *“La principale ragione dell'ampliamento dei fattori di attrazione della nostra lingua sta nella mutata posizione dell'Italia nel sistema mondiale dell'economia, della produzione e dei commerci”*. A delle conclusioni analoghe pur in una prospettiva diversa erano giunte le riflessioni contenute in due successive indagini condotte da chi scrive queste note (Maggini, Parigi, 1983; Maggini, 1995). La prospettiva di indagine era diversa rispetto alle sopraccitate inchieste perchè indirizzata, su scala molto più circoscritta, a fotografare un pubblico di discenti stranieri che studiava l'italiano in Italia, in particolare prima presso la Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena e successivamente presso l'Università per Stranieri di Siena. In ambedue le indagini, condotte a distanza di circa dieci anni, emergeva uno stesso dato: lo spettro delle motivazioni all'apprendimento della nostra lingua risultava assai più differenziato rispetto a quello fotografato dall'Enciclopedia Italiana. Particolare importanza veniva accordata alla motivazione di studiare l'italiano quale lingua di contatto sociale con i parlanti nativi, ma anche le motivazioni professionali erano piuttosto sentite nei corsi avanzati di lingua.

Nell'ultimo capitolo

Vedovelli presenta una serie di griglie di **analisi di materiali didattici** che devono essere considerate delle batterie concettuali utili al docente di lingua allorché effettua delle scelte in modo consapevole. **Il concetto di programmazione** dell'educazione linguistica viene esteso all'italiano L2 e se ne rintracciano le origini storiche nel modello di programmazione proposto dai Nuovi programmi della scuola media del 1979. Uno dei primi strumenti di programmazione dell'educazione linguistica è stato il **Glotto-kit elaborato da De Mauro e dai suoi allievi**. Il Glotto-kit è un insieme di indicatori, parametri, procedure per costruire un profilo linguistico dello studente e del suo ambiente. La versione standard di questa sorta di carta d'identità linguistica e socioculturale dell'apprendente (il concetto di carta d'identità linguistica è entrato in ambito europeo con il concetto di *Portfolio Europeo delle Lingue*) prende in considerazione alcune **abilità fondamentali** quali il **parlato**, la **lettura**, la **scrittura**, il **lessico**, la **sintassi**. Ogni tratto linguistico è considerato tramite degli **indicatori** che possono consentire una quantificazione, quali, ad esempio, l'indice di fluenza nel parlato, l'indice di ricchezza ricettiva del vocabolario di base della lingua italiana (De Mauro, 1980), l'indice di capacità di mobilità sintattica (la capacità di passare dall'ipotassi alla paratassi e viceversa), l'indice di capacità di interrompere per formulare richieste pertinenti di spiegazione (capacità di tipo comunicativo), l'indice di capacità di prendere appunti, l'indice della capacità di riferire oralmente e per iscritto sulla base di appunti, l'indice di ricchezza lessicale ricettiva su campioni di vocabolario più ampio di quello di base della lingua italiana. Gli indici che sono stati ricordati ad esempio degli indicatori linguistici tratteggiati da Vedovelli non sono stati scelti a caso, ma ci paiono pertinenti a un discorso rivolto all'italiano L2 e potrebbero rivelarsi utili all'insegnante di lingua quando elabora i profili dei propri discenti. **Gli indicatori socioculturali** concernono invece l'età, il titolo di studio, la professione dei genitori, le letture e le attività nel tempo libero, gli spazi a disposizione dell'allievo per lo studio. **Gli indicatori sociolinguistici** invece riguardano l'uso dell'italiano e del dialetto in situazioni informali e formali.

Se torniamo a una prospettiva che guarda all'italiano L2 è utile esaminare una **successiva versione del Glotto-kit indirizzata a bambini stranieri** (Villarini, 1995). Vedovelli ci presenta le *tre sezioni* in cui è articolata questa versione:

- rilevazione della *condizione socioculturale*,
- rilevazione della *condizione linguistica* che prende in esame non solo l'italiano ma anche le altre lingue presenti nelle scuole,
- la rilevazione di *altre abilità cognitive*.

Di particolare importanza ci sembrano gli **indici del profilo fonomorfo-sintattico e della fluenza del parlato** che vengono rilevati mediante la registrazione di una conversazione fra discente e docente su un argomento familiare all'allievo. Anche la prova di ripetizione di frasi che ha lo scopo di testare *la capacità di memorizzazione a breve termine, che è la memoria di lavoro*, e la prova di esecuzione di consegne che ha l'obiettivo di verificare la capacità di comprensione tramite la realizzazione di azioni, ci paiono rilevanti in una prospettiva orientata alla didattica dell'italiano L2 per bambini stranieri. L'ultima prova menzionata trova forse non casuali coincidenze con un metodo glottodidattico denominato *Total Physical Response* (Asher, 1979) basato sull'esecuzione di ordini impartiti dall'insegnante, metodo ripreso in ambito italiano nell'insegnamento dell'italiano L2 ai bambini stranieri dal gruppo milanese del *Centro Come* che si è costituito attorno alla figura di *Graziella Favaro*.

Di estrema utilità per l'insegnante di lingua è la **griglia di analisi dei materiali e dei programmi didattici per l'italiano L2** presentata da Vedovelli quale strumento per la programmazione degli interventi didattici. Ricordiamo solo alcune voci di questa griglia che ci paiono particolarmente importanti: l'identificazione del tipo di materiale didattico, il rilevare se esista oppure no un'analisi esplicita dei destinatari dei materiali e nel caso positivo il controllo dei parametri usati per delineare le loro caratteristiche linguistiche, culturali, professionali, di età, i modelli impliciti o espliciti di riferimento esistenti nei materiali in relazione alla teoria linguistica e alla teoria dell'apprendimento, i modelli glottodidattici di riferimento, l'analisi dei parametri usati dal materiale/programma per esplicitare i livelli di competenza linguistico- comunicativa cui è orientato, la quantità e la qualità delle indicazioni offerte agli studenti dai materiali, l'analisi della struttura del sillabo soggiacente al materiale/programma, la valutazione inerente il grado di rigidità/flessibilità dei programmi, dei contenuti linguistici e culturali, delle indicazioni didattiche, dell'uso dei materiali che chiama in causa la gestione più o meno autonoma del docente degli strumenti di insegnamento e infine la valutazione del grado di generalità/specificità dei programmi che è strettamente correlato con il tipo di destinatari e di competenze prese in esame dal materiale/programma.

Massimo Maggini

Riferimenti bibliografici

Asher J.J (1979), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks, Los Gatos, CA. Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma. De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma. De Mauro T., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*, Ministero Affari esteri, Roma. Freddi G. (1966), *Lingua straniera e Scuola media. Verso un metodo integrale*, Scuola e Didattica,

XI, 10. Freddi G. (1970), *Metodologia didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo. Freddi G., Farago Leonardi M., Zuanelli Sonino E.(1979), *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Minerva Italica, Bergamo. Krashen S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London. Maggini M. (1992) *Uso dei materiali autentici per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*,

in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2, maggio-agosto, pp.135. Maggini M. (1995), *Identificazione dei bisogni e delle motivazioni di apprendimento dei destinatari dei corsi di italiano dell'Università per Stranieri di Siena*, in "Educazione Permanente", bimestrale del Centro Interuniversitario di Ricerca, Sperimentazione e Documentazione di Educazione Permanente, 3-4, pp. 37-55 e 5-6, pp. 93-120. Maggini M., Parigi V. (1983), *Bisogni comunicativi e pubblico dei corsi della Scuola di Lingua e*

Cultura Italiana per Stranieri, Annuario Accademico 1982-1984, Siena. Munby J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge. Oller J. (1979), *Language Tests at School*, Longman, London. Porcher L. (1980), *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Council of Europe, Strasbourg. Richterich R., Chanterel J., (1977) *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*,

Council of Europe, Strasbourg. Titone R. (1977), Psicodidattica, La Scuola, Brescia. Villarini A. (1995), Nuovi svantaggi linguistici e culturali: figli di profughi bosniaci nelle scuole dell'obbligo, in Colombo, Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze. Widdowson H. G. (1979), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford; trad. it. (1983), *L'insegnamento delle lingue come comunicazione*, Zanichelli, Bologna. Wilkins D. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.