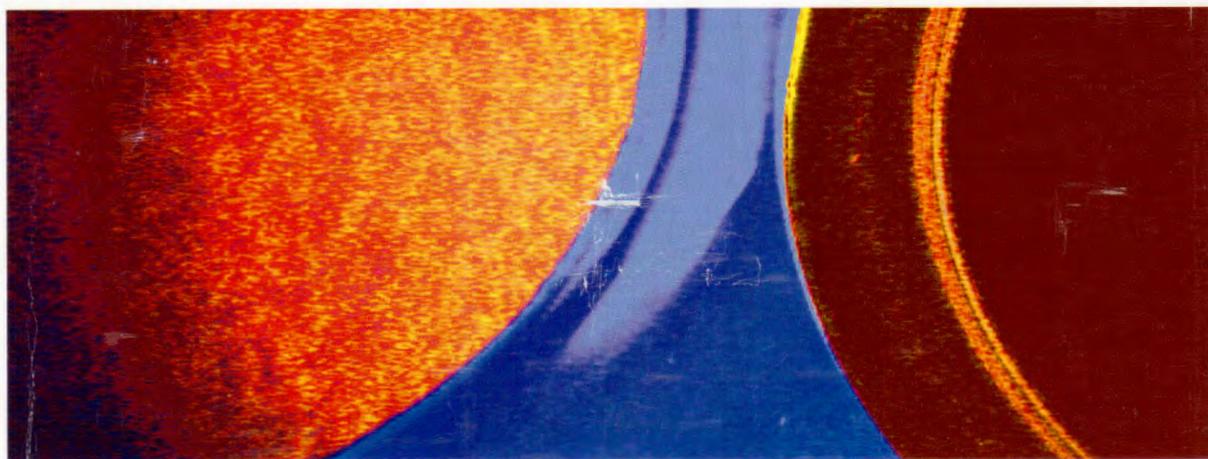


Guida all'italiano per stranieri

Dal *Quadro comune europeo per le lingue*
alla *Sfida salutare*

Nuova edizione

Massimo Vedovelli



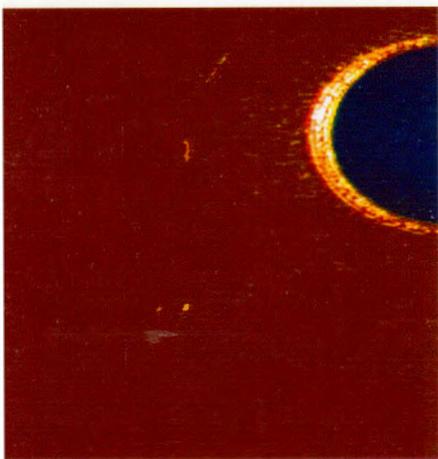
Carocci editore

Negli ultimi anni la condizione dell'italiano come L2 è cambiata profondamente, arricchendosi di nuove potenzialità.

Nuovi pubblici si sono avvicinati all'italiano, primi fra tutti gli immigrati stranieri, con nuovi bisogni e motivazioni di formazione. Anche fra i docenti è sempre più pressante l'esigenza di una più adeguata qualificazione. In questi processi ha un ruolo importante la politica linguistica delle istituzioni comunitarie.

Il volume è destinato agli studenti dei corsi universitari e ai docenti italiani e stranieri di italiano L2. Si basa sull'analisi del *Quadro comune europeo per le lingue* (il *Framework*) e della *Sfida salutare*, gli ultimi grandi documenti di politica linguistica europea.

Nella nuova edizione confronta le tematiche della programmazione didattica, della valutazione e certificazione delle competenze linguistico-comunicative con quanto proposto dalle indicazioni comunitarie e con le questioni scaturite nella scuola italiana dalla presenza dei figli degli immigrati stranieri.



Manuali universitari 104
Linguistica

Guida all'italiano per stranieri

*Dal Quadro comune europeo per le lingue
alla Sfida salutare*

Nuova edizione

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla Casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:
Carocci editore
Via Sardegna 50
00187 Roma
Tel. 06 43 81 86 13
Fax 06 43 74 73 31

Visitate sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Carocci editore

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Via Sardegna 50

00187 Roma

TEL 06 42 81 84 17

FAX 06 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Massimo Vedovelli

Guida all'italiano per stranieri

Parte prima. Concetti

Dal *Quadro comune europeo per le lingue*
alla *Sfida salutare*

Nuova edizione



Carocci editore

Guida all'italiano per stranieri

Dal Quadro comune europeo per le lingue
alla sfida salutare

Nuova edizione

1ª ristampa, aprile 2011

2ª edizione, settembre 2010

1ª edizione, giugno 2002

© copyright 2010 by Carocci editore S.p.A., Roma

Finito di stampare nell'aprile 2011

per i tipi delle Arti Grafiche Editoriali Srl, Urbino

ISBN 978-88-430-5517-3

Riproduzione vietata ai sensi di legge

(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,

è vietato riprodurre questo volume

anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,

compresa la fotocopia,

anche per uso interno

o didattico.



Indice

Prefazione alla seconda edizione 11

Introduzione 17

Parte prima. Concetti

- 1. Il Framework – Quadro comune europeo per le lingue 27**
 1. Le funzioni generali del *Framework – Quadro comune europeo per le lingue* 27
 2. Le origini e le fonti del *Quadro comune* 28
 3. Funzioni e obiettivi generali del *Quadro comune* 31
 4. La proposta del *Quadro comune* nel contesto di una politica culturale ed educativa 34
 - 4.1. Un quadro di politica linguistica comune / 4.2. I progetti europei precedenti
 5. Un quadro teorico per la didattica delle lingue 45
 - 5.1. L'approccio pragmatico-linguistico / 5.2. Le competenze generali / 5.3. La competenza linguistico-comunicativa / 5.4. Abilità e attività linguistiche / 5.5. Domini, compiti, testi, strategie
 6. Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale 56
In questo capitolo 57
- 2. Livelli di competenza e stadi di apprendimento nel Framework 59**
 1. Il *continuum* di apprendimento per la linguistica acquisizionale e la glottodidattica 59
 2. Scale, livelli e valutazione della competenza nel *Framework* 64
 3. I livelli del *Quadro comune*: caratteristiche generali 70
 4. Livelli di competenza nella CILS – Certificazione di italiano come lingua straniera 73
In questo capitolo 78
- 3. La centralità del testo nel Framework 79**
 1. Il ruolo del testo nelle due versioni del QCER 79
 2. Testo autentico e testo non autentico 80
 3. Dal testo autentico al testo nel *Framework* 91

4. Criteri di selezione dei testi a fini didattici 93
 - 4.1. La complessità linguistica / 4.2. La tipologia testuale / 4.3. La struttura del discorso / 4.4. Presentazione fisica / 4.5. Lunghezza del testo / 4.6. Importanza per l'apprendente
5. Testi e mezzi/canali della comunicazione 107
6. La proposta del *Framework* sul testo e l'italiano L2 110
7. La svolta testuale nella linguistica educativa degli ultimi dieci anni 111

In questo capitolo 116

Parte seconda. Metodi

4. **La comunicazione didattica: un approccio semiotico fra lingua e cultura** 119
 1. La comunicazione in contesto didattico e extradidattico 119
 2. Il gruppo classe come universo di socialità e sistema di comunicazione 120
 3. Le strutture e le funzioni della comunicazione didattica 123
 - 3.1. Le strutture dell'input nella comunicazione didattica / 3.2. La densità comunicativa / 3.3. Le funzioni della comunicazione didattica
 4. La gestione della variabilità nell'apprendimento/insegnamento: la fluttuazione per cause linguistiche 132

In questo capitolo 135
5. **L'unità didattica/L'unità di lavoro** 137
 1. L'unità didattica come schema di senso dell'attività comunicativa nel gruppo classe 137
 2. Una struttura di unità didattica centrata sul testo 140
 - 2.1. La contestualizzazione / 2.2. Il testo come nodo centrale dell'unità didattica / 2.3. La verifica della comprensione / 2.4. Le attività di comunicazione / 2.5. La riflessione sulle attività di comunicazione / 2.6. Le attività di rinforzo / 2.7. L'output

In questo capitolo 145
6. **Percorsi didattici: modelli di programmazione** 147
 1. Autonomia del docente e didattica di ricerca nell'italiano come L2 147
 2. Percorsi didattici: pubblici, obiettivi, verifiche certificatorie 149
 3. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo "Adulto straniero immigrato in Italia" 151
 - 3.1. Domini e bisogni linguistici / 3.2. Bisogni linguistici e di formazione nella fase di accoglienza / 3.3. Bisogni linguistici e di formazione nel contesto del lavoro / 3.4. Bisogni linguistici e di formazione nella ricerca dell'abitazione / 3.5. Bisogni linguistici e di formazione nel contesto della salute e dell'assistenza / 3.6. Bisogni linguistici nel contesto della formazione / 3.7. Bisogni linguistici e di formazione nella socializzazione e nel tempo libero

4. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo “Bambino di famiglia immigrata in Italia” 171
5. Bisogni di formazione linguistica dei migranti e livelli di certificazione delle competenze 177
6. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo “Apprendente straniero nel proprio Paese: giovane e adulto” 179
 - 6.1. La motivazione generalmente culturale / 6.2. La motivazione specificamente culturale / 6.3. La motivazione professionale
7. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo “Apprendente straniero nel proprio Paese: anziano” 188
8. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo “Apprendente di origine italiana” 190
 - 8.1. Gli emigrati italiani all'estero: gli adulti / 8.2. Gli emigrati italiani all'estero: i giovanissimi

In questo capitolo 193
- 7. Strumenti per la programmazione degli interventi didattici 195**
 1. Funzione delle griglie di analisi dei materiali didattici 195
 2. Strumenti per la programmazione dell'educazione linguistica 198
 - 2.1. La programmazione didattica dai *Nuovi programmi per la scuola media* all'italiano L2 / 2.2. Il Glotto-kit / 2.3. Il Glotto-kit per bambini stranieri
 3. Griglie di analisi dei programmi e dei materiali didattici 211

In questo capitolo 217
- 8. La classe plurilingue: per una linguistica educativa in contesto migratorio 219**
 1. La classe plurilingue come banco di prova per la scuola e la linguistica educativa italiane 219
 2. Le lingue degli altri nella classe plurilingue: alcuni esempi 228
 3. Quale spazio linguistico italiano nella classe plurilingue, nella società plurilingue? 232
 4. Una politica linguistica per la scuola e la società italiana plurilingue: dal *Quadro comune europeo* alla *Sfida salutare* 235

In questo capitolo 239
- 9. Gli strumenti di riferimento 241**
 1. Altri strumenti di riferimento 241
 2. Associazioni di insegnanti e di studiosi, centri universitari, riviste 245

In questo capitolo 249
- Bibliografia 251**

Prefazione alla seconda edizione

Qualcosa è cambiato, negli anni recenti, riguardo alla presenza della lingua italiana fra gli stranieri. Ne siamo tutti consapevoli, ma non sempre si hanno gli strumenti per cogliere gli oggetti dei cambiamenti e per comprendere le cause e le conseguenze di un quadro mutato a livello planetario e nazionale. Dove si sbaglia è ancora nel pensare all'italiano diffuso fra gli stranieri come a un qualcosa di autarchicamente racchiuso entro una monadica storia plurisecolare di cultura intellettuale. Dove si sbaglia è nel non riconoscere che i cambiamenti sono dovuti solo parzialmente alle vicende interne alla nostra storia linguistica e culturale; molto di più, invece, le cause stanno nelle forze esterne, nei grandi processi sovranazionali che hanno coinvolto anche la nostra lingua-cultura-società.

Guida all'italiano per stranieri, quando è stato pubblicato nella sua prima edizione nel 2002, e poi ristampato sette volte, è apparso in un momento in cui si sentiva il bisogno di uno strumento di orientamento entro una materia che si trovava in uno stato di notevolissimo dinamismo e in forte espansione, e che a tratti evocava il Far West, la pionieristica e spesso confusa avanzata in un territorio a volte nuovo, dai panorami inattesi, la cui frontiera non si vedeva, ma di cui si intuivano le potenzialità.

Per "fase di espansione" intendiamo la situazione in cui la materia "italiano per gli stranieri" era oggetto di attenzione esponenzialmente crescente a livello di formazione universitaria delle necessarie figure professionali, e a livello di riqualificazione e aggiornamento soprattutto degli insegnanti che operavano già nel settore. I motivi di tale attenzione, l'esistenza di un vasto pubblico potenziale della formazione che chiedeva conoscenze, competenze e abilità per operare in tale settore, sono stati messi in luce dalla pubblicazione, proprio in contemporanea alla *Guida*, di quello che a oggi rimane il più recente e grande studio sulla condizione dell'italiano diffuso nel mondo: *Italiano 2000*, diretto da Tullio De Mauro, condotto da chi scrive e da un gruppo di giovani ricercatori dell'Università per Stranieri di Siena (Monica Barni e Lorenzo Miraglia come coautori e guide di uno stuolo di rilevatori). *Italiano 2000* è stato commissionato dal ministero degli Affari

Esteri, consapevole di una serie di novità che stavano caratterizzando la presenza della nostra lingua nel mondo.

Ricapitoliamo sinteticamente i principali tratti con cui *Italiano 2000* delinea la nuova condizione dell'italiano diffuso fra gli stranieri alle soglie del Millennio e, per alcuni versi, ancora oggi.

L'italiano è la quarta-quinta lingua più studiata nel mondo come lingua straniera, a fronte del fatto di essere la diciannovesima (stanti le statistiche di Baker, Eversley, 2000) per numero di parlanti nativi.

Tale posizione "alta" entro il mercato globale delle lingue è dovuta a un duplice ordine di fattori. Innanzitutto, quello tradizionale, ovvero l'essere la lingua di una plurisecolare tradizione di cultura intellettuale, ovvero in quanto idioma che apre l'accesso a una storia letteraria, artistica, musicale; a uno stile di vita; a un sistema di valori civili cui gli stranieri guardano da sempre e comunque continuerebbero a guardare anche in mancanza di una qualsiasi politica di promozione della nostra lingua. In tal senso si usa e si sente usare spesso l'espressione *italiano: lingua di cultura*. Accanto a tale motivo se ne è aggiunto un altro negli ultimi anni, nuovo e inaspettato: l'italiano è studiato nel mondo anche per motivi professionali, per il suo valore strumentale, per la sua spendibilità nel mondo del lavoro. Quasi un quarto degli stranieri che dall'inizio del Millennio si avvicina all'italiano lo fa per essere assunto da ditte italiane o per interagire con esse, per far carriera sul posto di lavoro, per trovare un impiego in Italia; solo agli ultimi posti troviamo le tradizionali figure dell'insegnante e del traduttore.

Quali sono le ragioni di tale novità nei pubblici e nelle motivazioni allo studio dell'italiano da parte degli stranieri?

La risposta sta nell'esistenza di un mercato globale delle lingue, creato e trascinato dall'inglese, lingua cardine di tale mercato, che esercita una primazia idiomatica nel mondo globale. Questo mondo ha nella mobilità, negli spostamenti delle persone (oltre che delle merci) alcuni fra i principali tratti costitutivi. Le persone si muovono da un Paese all'altro, si incontrano, parlano inglese per sopravvivere, per socializzare, per raggiungere i propri fini strumentali. Queste stesse persone, però, sono prese dalla curiosità verso gli altri, verso le altre identità, culture, lingue. Da qui, la nascita e l'espansione del mercato globale delle lingue, al cui interno l'italiano è presente in posizione alta proprio grazie alle sue duplici anime: quella di essere lingua "di cultura" e quella di essere lingua di un sistema economico-produttivo-sociale a forte tasso di internazionalizzazione.

Occorre considerare anche un altro elemento quale fattore e segnale di una situazione profondamente cambiata negli anni recenti. L'italiano, infatti, è presente nel mondo non solo come lingua oggetto di studio da parte degli stranieri, ma anche come il più visibile idioma, dopo l'inglese, nei panorami linguistici urbani. Manifesti e insegne, pubblicità e avvisi: camminando

per una qualsiasi via o piazza del mondo globale un italiano non rimarrà mai senza la sua lingua, perché vedrà le sue tracce ovunque. Dopo l'idioma del luogo e l'inglese, l'italiano spicca, si rende visibile, si propone alla vista di milioni di persone ogni giorno nelle strade e nelle piazze del mondo. Gli italianismi riempiono i panorami linguistici urbani del mondo globale, evocando sistemi di valori culturali, identitari, dove il gusto e il buon gusto, il ben vivere, l'armonia tra tradizione e innovazione sono sentiti come tratti della nostra identità e sono collegati alla nostra tradizione culturale e intellettuale. Sono parole che evocano valori non alternativi, ma certo complementari a quelli del mondo "di plastica" della globalizzazione e della sua lingua internazionale "da aeroporto".

Così, proprio alla svolta del Millennio si crea una condizione di presenza dinamica del nostro idioma nel mondo, cui si aggiunge il nuovo pubblico degli immigrati stranieri in Italia, oggi costituito da almeno quattro milioni di persone che vivono il contatto quotidiano con l'italiano, il più delle volte acquisendolo nell'interazione spontanea sui posti di lavoro e nelle altre occasioni di scambio sociale, spesso anche apprendendolo nei corsi di italiano per immigrati stranieri.

Questa situazione nuova e dinamica ha invocato figure professionali specializzate, per consentire di rispondere ai bisogni di apprendimento di italiano che nel nostro Paese e nel mondo avevano e hanno raggiunto livelli di notevole portata, nonostante l'assenza di una sistematica e coerente politica culturale di diffusione della nostra lingua, e nonostante le crisi dell'economia globale, che hanno colpito sì i consumi culturali, ma non quelli linguistici, non almeno quelli legati all'italiano come oggetto di studio da parte degli stranieri.

Figure professionali, da formare nei corsi di laurea, di specializzazione, di master; e da aggiornare, se già impegnate in Italia e all'estero nel settore. Figure che riguardano innanzitutto il docente di italiano a stranieri (si pensi che mai prima del 2000 il nostro Paese ha avuto un corso di laurea a ciò finalizzato!). Ma anche valutatori di competenze linguistiche ed esperti di programmazione didattico-linguistica, di materiali didattici, di nuove tecnologie applicate ai materiali per l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano.

Si tratta di pubblici nuovi con corrispondenti esigenze formative, che mettono in evidenza la necessità di avere una "bussola", uno strumento di navigazione entro un territorio dove conoscenza scientifica pura e pratiche operative, scienza, arte e artigianato si incontrano e si mescolano a volte in maniera tale da non poterne distinguere nettamente i confini. Tra le teorie delle lingue e dei linguaggi; tra le teorie dell'acquisizione e dell'apprendimento linguistico, della L1 e della L2; tra le metodologie di insegnamento linguistico; tra le problematiche della valutazione nelle sue varie forme (compresa quella complessa e delicatissima, anche per le implicazioni so-

ciali e politiche, costituita dalla certificazione della competenza in italiano L2); ebbene, per consentire la scelta delle vie della propria formazione in vista dell'impegno professionale occorre uno strumento che indichi chiaramente i punti di riferimento, la configurazione di una possibile mappa del territorio vasto e dinamico che si è aperto negli ultimi anni.

La prima edizione di *Guida all'italiano per stranieri* ha rappresentato tale strumento. Il suo punto di forza è stato quello di prendere un importante documento europeo, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, pubblicato dal Consiglio d'Europa tra la fine degli anni novanta e l'inizio del Millennio, come filo conduttore della propria trattazione. L'idea è stata non di esporre, raccontare, presentare teorie e metodi, ma di indicare la necessità di una prospettiva internazionale, innanzitutto europea, per poter operare come professionisti nel settore dell'italiano degli e per gli stranieri. Il successo della *Guida* è da ricercare, a nostro avviso, in questi elementi.

Che senso ha un'altra edizione della *Guida*? Non sono bastate le sette ristampe finora realizzate?

Qualcosa si è mosso, qualcosa è cambiato anche nel settore dell'italiano per stranieri da quando la *Guida* è stata pubblicata. Così, abbiamo sentito la necessità di tentare di aggiornare e ristrutturare la *Guida*, senza cambiare però il suo senso, il suo voler essere bussola per indicare punti di riferimento a chi voglia approfondire la materia o investire in essa con un progetto professionale di vita.

Anche in questa seconda edizione rimane centrale la prospettiva europea, rispetto alla quale – è la nostra tesi – si devono necessariamente collocare tutte le proposte relative alla condizione internazionale del nostro idioma. Ciò, ovviamente, se vogliamo che l'azione per la sua promozione condivida un'anima europea, e perciò se chi opera nel settore intenda sentirsi parte di una comunità realmente sovranazionale e strumento di una politica culturale di promozione linguistica che veda nel plurilinguismo il tratto caratterizzante l'Europa. Gli europei devono essere plurilingui, se vogliono sentirsi tali: così recita la politica linguistica delle istituzioni comunitarie.

In questi anni il *Quadro comune europeo* ha sostenuto il confronto con le realtà sociali, culturali e formative dei vecchi e nuovi Paesi del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea, e da tale confronto sono emerse sollecitazioni, spinte alla sua revisione, istanze per lo sviluppo delle sue proposte. Questa seconda edizione della *Guida* ne intende dare conto.

Il sottotitolo della *Guida* introduce un altro soggetto accanto al *Quadro comune*: si tratta di *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Che cos'è? È il titolo del più recente e importante documento di politica linguistica promosso stavolta non dal Consiglio d'Europa, ma dalla Commissione europea. Il commissario al Multilingui-

smo, Leonard Orban, e il presidente della Commissione europea, José Manuel Barroso, hanno istituito un gruppo di esperti per studiare la questione dell'identità linguistica europea, e il citato documento, del 2008, è il risultato del loro lavoro: sarebbe impossibile oggi non tenerne conto.

Con questi due punti di riferimento, il *Quadro comune europeo* e la *Sfida salutare*, la seconda edizione della *Guida* intende continuare nel perseguimento dei suoi intenti originari, spingendoli ad affrontare le nuove sollecitazioni che all'italiano provengono dal mondo che cambia, dalla nostra società che cambia. Allargamento di punti di riferimento; prospettiva europea nella sua dinamica identità; aggiornamento su ciò che in questi ultimi anni ha caratterizzato il settore dell'italiano degli e per gli stranieri: questi sono gli obiettivi della seconda edizione della *Guida*.

La prima era il frutto di una serie di corsi tenuti presso diverse università, da quella della Calabria alla Sapienza di Roma, a quella di Pavia, ed era debitrice alle riflessioni delle studentesse e degli studenti che allora si misuravano con il *Quadro comune europeo* appena edito in via informatica. Oggi questa seconda edizione è debitrice innanzitutto alle studentesse e agli studenti dei corsi dell'Università per Stranieri di Siena, dove lo scrivente insegna e dove ha anche assunto l'onere rettorale. A Siena come a Pavia le giovanissime studentesse, i giovanissimi studenti sono una componente imprescindibile per capire che cosa sta accadendo alla nostra società e quali richieste di sapere, di crescita culturale e linguistica ci propone. Alcune delle allora studentesse di Pavia oggi sono impegnate nella ricerca scientifica presso diverse università italiane, e a chi scrive ciò sembra il segno della bontà delle scelte circa gli obiettivi formativi fatte allora come docente universitario. Oggi, dunque, queste giovani ricercatrici danno il loro contributo con responsabilità e autonomia al progredire della conoscenza proprio nel settore di cui si occupa la *Guida*.

Un libro come questo è debitore a tutte le studentesse, a tutti gli studenti, ma anche alle colleghe professoressa, ai colleghi professori, alle giovani ricercatrici, dottorande, assegniste, e ai loro colleghi ricercatori, dottorandi, assegnisti con i quali in questi anni ho avuto la fortuna e l'onore di lavorare, interloquire, collaborare. A tutte, a tutti va il mio ringraziamento per quanto mi hanno insegnato.

Il ringraziamento per avere contribuito a realizzare questa seconda edizione della *Guida* va anche a tutti i docenti operanti nelle scuole italiane e nelle associazioni di volontariato con i quali lo scrivente ha potuto interagire nei molti corsi di perfezionamento, aggiornamento, master, specializzazione che ha tenuto: senza il loro contributo intelligente, critico e costruttivo, questo volume non si sarebbe realizzato.

Sopra tutti, il mio ringraziamento va a Tullio De Mauro, i cui corsi di filosofia del linguaggio ho seguito negli anni settanta alla Sapienza di Roma, e che poi mi ha guidato in un cammino di conoscenza e impegno. Frutto di

discussioni con colleghi, studenti e insegnanti, il lavoro è destinato principalmente a chi frequenta corsi di formazione universitaria (laurea, laurea specialistica, master, scuole di specializzazione, corsi di aggiornamento e di perfezionamento), e soprattutto agli attuali e ai futuri insegnanti di italiano L2. Non abbiamo la presunzione di insegnare nulla di nuovo, ma lo spirito di ricostituire in un quadro unitario gli oggetti di tante discussioni, riflessioni, indagini.

Questa seconda edizione della *Guida* è un'opera nuova? O si tratta solo di un abbellimento della precedente?

Riteniamo che sia un po' entrambe le cose: nuova, per tutti i recenti apporti che sono venuti dalle persone che ho citato, e per tutti i problemi emersi in questi anni entro il settore; abbellimento, perché intende migliorare la sua proposta e raggiungere più agilmente i suoi obiettivi, senza perdere il suo rigore e la sua funzione di bussola per navigare con senso di responsabilità nell'italiano per gli stranieri.

Sit finis operae, non quaerendi.

Gennaio 2010

MASSIMO VEDOVELLI

Rettore dell'Università per Stranieri di Siena

Introduzione

Nel 1917 furono istituiti in Italia, a Siena, corsi di italiano per stranieri: era forse la prima volta che ciò accadeva nella vita del nuovo Stato unitario. Da allora ad oggi, e a 150 anni dall'Unità d'Italia, la diffusione della nostra lingua fra gli stranieri appare profondamente cambiata. Sono mutate le caratteristiche del sistema sociale, istituzionale, economico-produttivo, linguistico, culturale e dell'istruzione nel nostro Paese, così come la sua posizione internazionale. Le opportunità di incontro e di scambio con gli altri popoli sono aumentate in maniera esponenziale modificandosi nei propri tratti caratteristici. È cresciuta la massa delle persone che entrano in contatto con la nostra lingua in seguito alla radicale trasformazione del sistema planetario della mobilità. Negli ultimi trenta anni, infine, i nuovi movimenti migratori su scala mondiale hanno interessato anche l'Italia, che si è trasformata da sorgente in punto di arrivo di migrazioni, con la conseguenza che anche la nostra lingua si è inserita nel circuito degli idiomi appresi da stranieri migranti, sperimentando problemi e tensioni mai vissuti in precedenza se non sul versante speculare della condizione linguistica dei nostri emigrati all'estero.

Aumentando il numero di coloro che in maniera più o meno sistematica incontrano le manifestazioni sociali, culturali, istituzionali, economico-produttive, linguistiche italiane, si sono intensificate le richieste al sistema dell'apprendimento-insegnamento della nostra lingua, che si vede sollecitato a dare risposte adeguate alle nuove situazioni. I cambiamenti che hanno coinvolto l'Italia nella sua posizione internazionale hanno trovato un riscontro solo parziale nelle linee di politica culturale messe in atto dalle nostre istituzioni, che sempre di più si confrontano con le questioni poste dal contatto che gli stranieri hanno con il nostro Paese: ne sono investite le strutture centrali dello Stato, innanzitutto negli uffici che si occupano delle relazioni internazionali, della ricerca scientifica e dell'istruzione, degli scambi commerciali, dei movimenti migratori, ma è coinvolto nel processo anche il più generale sistema delle agenzie culturali e formative non statali.

Se, poi, consideriamo le caratteristiche di quanto è stato elaborato e sviluppato sul piano delle metodologie per l'insegnamento della nostra lingua agli stranieri, ci troviamo ugualmente di fronte a una situazione profondamente cambiata rispetto a pochi decenni fa. L'allargamento dei centri di produzione teorico-metodologica ha implicato la creazione di un sistema complesso di soggetti che a vario titolo sono parte, da un lato, del mondo della ricerca e degli interventi formativi e, dall'altro, di una vera e propria industria culturale.

In definitiva, la condizione e l'immagine della diffusione dell'italiano fra gli stranieri, all'estero e in Italia, in pochi decenni hanno subito profondi rivolgimenti: ciò che prima appariva sostanzialmente limitato nei pubblici, negli oggetti, nei soggetti coinvolti, oggi si è trasformato in un universo talmente vario da resistere alla possibilità di dominarlo compiutamente a livello conoscitivo. Si può affermare che sono poche le parti del mondo in cui non si insegna la nostra lingua e non si pongano in atto azioni di ricerca scientifica sulle tematiche del suo insegnamento e apprendimento; e, di converso, è vastissima ormai la produzione dell'industria culturale che si concretizza in materiali didattici su supporto tradizionale o che utilizzano le nuove tecnologie. Aumentano anche le riviste e gli studi specialistici, così come gli interventi operativi e i soggetti che vi sono coinvolti.

Rischiamo di smentire immediatamente l'affermazione appena fatta se sottolineiamo la difficoltà, se non addirittura l'impossibilità, di abbracciare nell'analisi realmente tutta la situazione dell'italiano diffuso fra gli stranieri. Si tratta di un universo di fenomeni che non coinvolge la lingua come soggetto indipendente e avulso dal resto del sistema, ma che si regge su una rete di rapporti fitta e intricata, a volte difficile da chiarire, e che investe la dimensione economico-produttiva del nostro Paese e le sue interazioni con quelle degli altri. Insieme, sono coinvolti in tale dinamica anche lo sviluppo culturale e sociale italiano, la capacità strutturale e istituzionale di progettualità e di attuazione degli interventi, la capacità di elaborazione culturale, quella di creare modelli e valori culturali e sociali, il sistema delle immagini che di sé dà il nostro Paese. Sono talmente fitti e intricati i rapporti fra questi elementi che siamo d'accordo con l'affermazione (già fatta nel 1931 dal poeta Giuseppe Ungaretti) che non è l'economia a diffondere nel mondo i valori identitari di un Paese, ma spesso è proprio la lingua a favorire la diffusione dell'economia e dei valori di una società, intendendo questi termini in un significato generale che coinvolga, da un lato, l'intero universo semiotico dei valori culturali evocati dai codici e, dall'altro, il sistema lingua-cultura-società-economia.

Quale che sia la prospettiva che si adotta, l'analisi del contatto fra il nostro Paese e gli stranieri vede la lingua collocata in una posizione centrale, il più

delle volte nei termini problematici della sua capacità di rendere possibili i contatti e stabilire ponti per scambi di persone, idee, beni. Le dinamiche di diffusione planetaria di modelli e valori investono anche l'italiano, la cui posizione in quanto idioma coinvolto nel contatto con altre lingue, culture, società si incrementa di ulteriori elementi di problematicità. Senza timore di errare, possiamo parlare ancora oggi, e forse soprattutto oggi, di una "questione della lingua", ma in un nuovo senso: non più solo come la riflessione sulla posizione della lingua italiana per i nativi della Penisola. Oggi dobbiamo aggiungere a questa plurisecolare problematica la "gestione della lingua italiana diffusa tra gli stranieri", in Italia e nel mondo. Se la "questione della lingua" che ha animato la nostra storia linguistica ha prodotto l'attuale condizione linguistica della società italiana, ugualmente ci si può interrogare sulla natura dei processi che investono l'italiano quando è il luogo di contatto con altri idiomi dentro e fuori i confini nazionali.

Diverse indagini conoscitive sono state realizzate dagli anni settanta-ottanta del secolo appena passato per capire chi sono gli stranieri che si avvicinano alla nostra lingua, e quali motivazioni li spingono ad apprendere l'italiano per penetrare nelle identità idiomatiche e culturali ad esso collegate. Negli anni 2000-01 è stata realizzata l'ultima e più estesa indagine su tale materia: *Italiano 2000* (De Mauro *et al.*, 2002).

La vastità e la complessità dei fenomeni di contatto fra italiano e altri sistemi linguistico-culturali ci inducono a scelte che riducano i confini dell'oggetto per consentire analisi più approfondite; in tale prospettiva il presente lavoro si ferma all'esame e al bilancio solo della condizione della nostra lingua in quanto parte di un sistema di processi di apprendimento e di insegnamento. Limitare i confini dell'oggetto non significa, però, ridurre la complessità delle sue caratteristiche. Anche per quanto riguarda i modelli teorico-metodologici dei processi di insegnamento e di apprendimento la situazione si è venuta progressivamente arricchendo di apporti, prospettive, ricerche che contribuiscono a creare per l'italiano L2 un quadro molto articolato di posizioni e di prospettive. La glottodidattica dell'italiano L2 è pienamente inserita nell'ampia famiglia delle scienze del linguaggio, si collega alla linguistica acquisizionale e all'italianistica, alla metodologia dell'insegnamento linguistico e alla sociolinguistica, è componente della linguistica applicata, ma in realtà è con tutte le scienze del linguaggio che intrattiene trame di dialogo sempre più fitte. È, infine, componente centrale della *linguistica educativa*.

Traccia di tali intersezioni è presente nelle opere che si riconducono al filone delle ricerche glottodidattiche: non c'è articolo o saggio, opera manualistica o applicativa che non inserisca le proprie argomentazioni entro il più generale quadro di un dibattito internazionale. Se qualcosa caratterizza in modo specifico la nuova realtà teorico-metodologica dell'italiano L2, è proprio la sua internazionalizzazione, il suo avere assorbito in maniera si-

stematica ed estesa il dibattito nel settore specifico della linguistica educativa e in tutti quelli che su di esso convergono attraversando i confini nazionali, soprattutto quelli della ricerca sull'acquisizione della L2, fino ad arrivare alle indagini al confine fra pedagogia e linguistica. L'analisi dei processi acquisizionali si accompagna, allora, ai tentativi di fornire basi consolidate a modelli di linee operative che siano segnate dalla caratteristica della "migliore pratica" nell'insegnamento della L2. E ancora, di tale collegamento sono intessute le azioni che hanno portato a diffondere più accurati sistemi procedurali di valutazione delle competenze fino al punto di avere, a partire dagli anni novanta, certificazioni ufficiali della competenza anche per l'italiano L2.

Da tutto questo lavoro di elaborazione teorica e operativa tesa a mettere l'italiano L2 sempre più in sintonia con i paradigmi più diffusi nella comunità scientifica e del mondo dell'insegnamento derivano conseguenze importanti anche sul piano economico-produttivo: l'industria culturale che è centrata sull'italiano si fonda sulla diffusione di sempre più sviluppati profili professionali degli operatori; su biblioteche di materiali didattici sempre più vaste e diversificate; sulle nuove tecnologie. Forse come pochi altri settori nell'universo dei fatti educativi, quello dell'insegnamento dell'italiano L2 ha visto negli anni uno sviluppo tanto vorticoso e ampio da coinvolgere i soggetti impegnati nella ricerca scientifica e il mondo della formazione diretta, l'industria culturale e le tecnologie. Tanto è stato forte il rinnovamento che ha riguardato l'italiano L2 che ne è stato coinvolto in una misura non comparabile con il passato anche il piano delle scelte individuali soprattutto nel campo professionale: la prospettiva di lavorare nel settore dell'italiano in contatto con le altre lingue-culture-società è diventata sempre di più oggetto di interesse individuale in termini di investimento professionale. La classica figura del "maestro di lingua italiana", dell'insegnante di italiano a stranieri, si è caricata, da un lato, di compiti e funzioni maggiori rispetto al passato, essendo aumentati i campi che sono pertinentizzati dal processo di insegnamento linguistico; dall'altra, si è articolata in una serie di profili che creano tutta una classe tipologica di operatori del settore formativo centrato sull'italiano L2. Gli specialisti di questa disciplina sono progettisti di test e valutatori; autori di materiali multimediali e progettisti di processi di formazione; insegnanti: ne deriva una molteplicità di profili che avvicina la condizione della nostra lingua a quella che da più tempo hanno altre lingue di grande spessore intellettuale e di vasta diffusione internazionale.

La condizione dell'italiano in contatto con altre lingue-culture-società manifesta anche un altro elemento che la rende originale e insieme complessa: il legame con la condizione dell'italiano come L1 e come oggetto di educazione linguistica nel sistema scolastico nazionale. A partire dagli anni sessanta del secolo appena passato la questione della lingua nella scuola italia-

na ha trovato nel modello della "educazione linguistica democratica" un punto di riferimento importante, capace di trasformarsi in linea metodologica e in quadro propositivo per l'intero sistema scolastico. Tutti i programmi, che sono stati elaborati a partire dal 1979, con quelli relativi alla scuola media, e che sono poi continuati con quelli del 1985 per le elementari e successivamente con le linee programmatiche per la scuola per l'infanzia, la superiore e i nuovi curricula della scuola di base del 2001, hanno avuto il quadro dell'educazione linguistica come proprio progetto capace di superare la parcellizzazione in materie. In più, hanno fornito agli operatori e agli allievi i riferimenti per gestire progetti formativi adeguati alla realtà linguistica italiana, complessa e fortemente dinamica. Le elaborazioni teorico-metodologiche nel settore della glottodidattica dell'italiano L2, pur nel loro costante legame con referenti a livello internazionale, manifestano comunque il nesso con una tradizione di riflessioni che è italiana, e che, lungi dal caratterizzarla in termini municipalistici e provinciali, ne segna uno dei più rilevanti tratti di originalità.

Un fatto recente, infine, viene a segnare profondamente la condizione dell'italiano diffuso fra gli stranieri: la politica linguistica europea, elaborata dalle istituzioni comunitarie, prima fra le quali il Consiglio d'Europa, e formalizzata in una serie di documenti che hanno contribuito, dagli anni settanta, a innovare profondamente la metodologia dell'insegnamento linguistico. Anche l'italiano è coinvolto in tali processi e si vede sollecitato a nuovi confronti con le lingue e i sistemi formativi europei.

Di tutto questo universo ricco e diversificato, complesso e dinamico, si vuole dare conto nel presente volume, che nasce dall'esigenza di tentare di riportare a unità interpretativa una pluralità di fatti e processi che rischia di non far trasparire, proprio per la sua complessità, le linee di senso che la fondano. Tale unità interpretativa è costituita appunto dalla prospettiva europea.

Il carattere di questo volume è manualistico: vuole tentare una sintesi descrittiva e interpretativa della condizione attuale del sistema di apprendimento e insegnamento dell'italiano diffuso fra gli stranieri. Non è, però, un manuale di glottodidattica: recenti opere offrono ricche ricognizioni sui modelli generali della disciplina glottodidattica; pertanto, non ci è sembrato né utile né necessario tentare di ripetere ciò che è già presente in lavori di notevole qualità e capaci di fornire un quadro completo di riferimenti sia a chi opera nel settore della ricerca scientifica, sia a chi è impegnato nell'insegnamento diretto. Proprio il legame tra le elaborazioni nel settore della didattica dell'italiano L2 e quelle glottodidattiche più generali rende inutile assegnare al presente lavoro una funzione già svolta bene da altre opere.

In questa sede si tenta di esplicitare, sia pure nella sintetica forma influenzata da alcuni caratteri del genere manualistico, gli aspetti che rendono la

situazione dell'italiano L2 originale in rapporto alle altre lingue a grande diffusione internazionale. Su molte tematiche l'elaborazione teorico-metodologica e le pratiche glottodidattiche sono su livelli di eccellenza; le soluzioni a diversi problemi, però, sono ancora in una fase di elaborazione e di non consolidata stabilizzazione in vista del loro trattamento in sede didattica. Alcune questioni si cominciano appena ad affrontare in sede di ricerca scientifica; per altre manca ancora una descrizione generale circa lo stato delle conoscenze su di esse; altri aspetti dell'italiano L2 sono bloccati su posizioni acriticamente delineate, poco permeabili ai risultati della ricerca scientifica; infine, vanno ricondotte entro un quadro compatibile con la situazione dell'italiano le sollecitazioni che provengono dai soggetti internazionali capaci di elaborare e disseminare a livello sopranazionale i modelli di diffusione delle lingue. L'analisi di questi problemi è il filo conduttore del presente lavoro.

Questo volume si collega strettamente all'altro, sempre pubblicato per i tipi dell'editore Carocci, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, che si concentra sulla ricostruzione delle linee storiche dell'insegnamento dell'italiano L2 per quanto riguarda i modelli glottodidattici e il loro confronto con la situazione di una lingua che è stata principalmente scritta e letteraria. I due volumi si rimandano vicendevolmente entro una impostazione unitaria. Questo si fonda sulle conclusioni dell'altro, che cerca di evidenziare le radici storiche di molte questioni che ancora oggi segnano la condizione della nostra lingua diffusa fra gli stranieri: senza tenere presente questa base storica della situazione attuale risulta difficile inquadrare correttamente il tipo di proposta che facciamo in questa sede.

L'oggetto principale del presente lavoro è, allora, il sistematico confronto della situazione dell'italiano L2 con ciò che è affermato nel documento elaborato a più riprese a partire dal 1996 dal Consiglio d'Europa: il *Framework* europeo delle lingue, cioè il *Quadro comune europeo per la diffusione delle lingue: il Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Il documento è di eccezionale portata sia a livello teorico, sia per la definizione di politiche linguistiche. La sua presentazione e la discussione dei suoi contenuti principali, condotte in questo volume, sono fatte in uno spirito di servizio che cerca, per il possibile, di contribuire ad applicare la prospettiva europea anche all'italiano L2, esplicitandone i termini agli operatori del settore. Come abbiamo indicato nella *Prefazione* a questa seconda edizione, il confronto con la prospettiva europea si allarga fino al recente documento *Una sfida salutare*, del 2008.

Il confronto fra l'italiano L2 e le proposte europee si pone in una prospettiva non storica: l'obiettivo è di individuare i nuclei tematici che dai documenti di politica linguistica europea sollecitano l'offerta formativa dell'ita-

liano L2. È la disamina di tali tematiche che porta a considerare quanto vi sia di già ampiamente acquisito nella riflessione sull'italiano L2, e quanto, invece, debba essere ancora delineato e disseminato nel sistema della formazione.

Dalla disamina di alcuni punti centrali del recente documento europeo di politica linguistica e dalla valutazione delle loro implicazioni sulla condizione dell'italiano L2 deriva, infine, una sezione più spiccatamente orientata al piano dell'applicazione operativa. Tale sezione individua le caratteristiche e le esigenze di alcuni tipi di apprendenti l'italiano L2 per poter definire linee di risposta in termini di modelli operativi di intervento formativo. Il volume è concluso dall'indicazione di alcuni siti Internet dedicati alle tematiche dell'italiano L2 e da una bibliografia che riporta le opere citate e le principali e più recenti per la disamina della materia trattata, ma che non intende essere esaustiva del settore.

Questa struttura rende chiara la natura del volume: sintesi manualistica che ruota intorno a quanto di più recente esiste a livello di elaborazione metodologica e di politica culturale per la diffusione delle lingue, dunque anche dell'italiano L2. Non vi si cerchi, pertanto, la ricognizione di tutte le tematiche glottodidattiche, che, come già detto, lasciamo ad altri lavori, ben più importanti del nostro. Questo volume vuole solo evidenziare gli aspetti di un quadro teorico-metodologico per l'italiano L2 che sia in sintonia con le proposte del Consiglio d'Europa e della Commissione europea, almeno su alcuni temi rilevanti quali la gestione di una didattica linguistica basata sulla dimensione testuale e la definizione degli indicatori formali dei livelli di competenza.

Parte prima

Concetti *work* – Quadro comune europeo per le lingue

1. Le funzioni generali del Framework – Quadro comune europeo per le lingue

L'obiettivo di presentare un modello il più possibile adeguato di didattica linguistica dell'italiano L2 ci spinge a prendere come punto di riferimento il documento europeo intitolato *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (Consiglio d'Europa, 2001). Il documento europeo è disponibile anche in formato elettronico nel sito Internet del Consiglio d'Europa <http://www.coe.int>. La traduzione italiana, ad opera di Franca Quattrapelle e Daniela Bertocchi, è stata pubblicata nel 2002. Discuteremo, comunque, il testo originale in versione inglese con l'eventuale traduzione nostra.

Di ora in avanti useremo, per denominare il documento europeo, le sigle con le quali è abitualmente citato: *Framework*, o *CEFR*, o *CEFR*, o, in italiano, *Quadro comune* o semplicemente *Quadro*. Il *Framework* ci sembra importante innanzitutto perché permette di tenere costantemente in collegamento il piano teorico e quello applicativo-operativo, o meglio la dimensione dell'analisi teorica degli elementi costitutivi di un modello di glottodidattica di italiano L2 da un lato, e la dimensione in cui si collocano le politiche gestionali e di diffusione delle lingue dall'altro. Questa seconda dimensione non si svolge immediatamente e direttamente in didattica linguistica, intesa come concreto svolgersi di azioni orientate, in un gruppo classe, allo sviluppo della competenza in L2. Il *CEFR* intende coinvolgere in primo luogo le dimensioni che fondano il quadro generale entro il quale si collocano le concrete, particolari, individuali azioni formative. Il *Framework* da questo punto di vista, rappresenta il punto di riferimento ideale perché si rivolge alla vera gamma di operatori che ai vari livelli sono interconnessi alle tematiche della diffusione di lingue: si tratta delle lingue straniere, ma il discorso che il *CEFR* svolge è applicabile in realtà ad ogni lingua in ogni sua condizione, sia essa L1 o L2. L'importanza del documento europeo sta, a nostro avviso, proprio in questo: che riesce a ricondurre la capacità di elaborare modelli scientificamente e culturalmente fondati di diffusione delle lingue a un quadro insieme

Il Framework
europeo

1

Il Framework – Quadro comune europeo per le lingue

1. Le funzioni generali del Framework – Quadro comune europeo per le lingue

L'obiettivo di presentare un modello il più possibile adeguato di didattica linguistica dell'italiano L2 ci spinge a prendere come punto di riferimento il documento europeo intitolato *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (Consiglio d'Europa, 2001). Il documento europeo è disponibile anche in formato elettronico nel sito Internet del Consiglio d'Europa <http://www.coe.int>. La traduzione italiana, ad opera di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, è stata pubblicata nel 2002. Discuteremo, comunque, il testo originale in versione inglese con l'eventuale traduzione nostra.

D'ora in avanti useremo, per denominare il documento europeo, le sigle con le quali è abitualmente citato: *Framework*, o QCER, o CEF, o, in italiano, *Quadro comune* o semplicemente *Quadro*. Il *Framework* ci sembra importante innanzitutto perché permette di tenere costantemente in collegamento il piano teorico e quello applicativo-operativo, o meglio la dimensione dell'analisi teorica degli elementi costitutivi di un modello di glottodidattica di italiano L2 da un lato, e la dimensione in cui si collocano le politiche gestionali e di diffusione delle lingue dall'altro. Questa seconda dimensione non coinvolge immediatamente e direttamente la didattica linguistica, intesa come concreto svolgersi di azioni orientate, in un gruppo classe, allo sviluppo della competenza in L2. Il QCER intende coinvolgere in primo luogo le dimensioni che fondano il quadro generale entro il quale si collocano le concrete, particolari, individuali azioni formative. Il *Framework*, da questo punto di vista, rappresenta il punto di riferimento ideale perché si rivolge alla vasta gamma di operatori che ai vari livelli sono interessati alle tematiche della diffusione di lingua: si tratta delle lingue straniere, ma il discorso che il QCER svolge è applicabile in realtà ad ogni lingua in ogni sua condizione, sia essa L1 o L2. L'importanza del documento europeo sta, a nostro avviso, proprio in questo: che riesce a ricondurre la capacità di elaborare modelli scientificamente e culturalmente fondati di diffusione delle lingue a un quadro insieme

Il Framework europeo



scientifico e politico che trova il suo fondamento nelle problematiche delle lingue in contatto. Tale originalità fa sì che la proposta del *Quadro comune* superi i confini del Vecchio Continente e svolga le sue funzioni propositive in un ambito ben più ampio.

Il *Framework*
come strumento
di politica linguistica

Le figure professionali e sociali, i vari piani gestionali ai quali il *Quadro comune* si rivolge sono presentabili in termini gerarchici: il *Framework* è destinato innanzitutto a coloro che si occupano della materia a livello strettamente politico, cioè a coloro che sono preposti alla progettazione, alla programmazione e all'orientamento di linee politiche riguardanti il sistema formativo di uno Stato e la posizione delle lingue al suo interno. Dall'istanza politica si passa via via al piano delle industrie culturali coinvolte nella diffusione delle lingue e alle varie figure che vi operano (coloro che creano e distribuiscono i materiali didattici finalizzati all'insegnamento linguistico), al sistema delle agenzie formative e culturali non istituzionali, alle singole realità scolastiche: riguarda, allora, i gestori, i responsabili culturali, i responsabili amministrativi, i docenti e, non certo di ultima importanza, gli apprendenti, gli allievi e le loro famiglie.

Il QCER si potrebbe definire un sistema di riferimento teorico-concettuale e politico-attuativo per la gestione del contatto linguistico, cioè per quell'insieme di fenomeni che si generano quando i codici verbali, le lingue, gli idiomi entrano in contatto: i sistemi sociali, culturali, formativi che sono contigui, che si incontrano e che si mescolano; le lingue che convivono in una comunità; gli idiomi che possono diventare oggetto di apprendimento da parte di un individuo.

Il *Framework*
come modello
di didattica
linguistica

Questa valenza generale del *Quadro* ci spinge a considerarlo come una guida anche per affrontare le varie componenti di un modello di glottodidattica dell'italiano L2: in questo modo la genericità, sempre insita come rischio nell'esaminare un problema di ampia portata, si riduce nel momento in cui il discorso crea una fitta rete di connessioni fra le varie componenti del contesto in cui gli operatori della didattica linguistica si trovano ad operare. Per prima cosa ricostruiremo la storia delle vicende che hanno portato il Consiglio d'Europa a elaborare il *Framework*; successivamente esamineremo e presenteremo le principali tematiche da esso proposte, cercando di interpretare la pertinenza e il tipo di soluzione adottata dal documento rispetto allo stato teorico delle questioni. Infine, cercheremo di adattare all'italiano L2 le indicazioni che provengono dal *Quadro*.

2. Le origini e le fonti del *Quadro comune*

Due versioni
del *Framework*

Del QCER esistono due versioni: la prima è degli anni 1996-97, la seconda del 2001. La prima versione non ha una forma editoriale, ma è stata soltanto collocata nel sito Internet del Consiglio d'Europa e resa liberamente accessibile. La seconda è stata pubblicata nel 2001 in forma di libro dalle edi-

zioni dell'Università di Cambridge per la versione in inglese, e da Hatier-Didier per quella francese. Successivamente, sono state pubblicate versioni per diverse lingue europee, fra le quali, nel 2002, quella italiana (nel presente volume le citazioni sono tratte dall'edizione inglese del 2001, salvo diversa indicazione, con, tra parentesi, il numero di pagina).

Citiamo questa diversità di versioni del documento europeo per sottolineare il ruolo avuto sin dal momento della sua apparizione e per evidenziare il mutamento che è intervenuto nei tempi recenti rispetto alla prima versione. Averlo reso disponibile liberamente in Internet, infatti, ha avuto un valore simbolico notevolissimo, volendo significare l'intenzione di dare la massima diffusione a un **documento programmatico di politica culturale e linguistica**. L'impatto della collocazione nella rete Internet ha caricato l'operazione di ulteriori valori simbolici, manifestandosi come proposta sviluppata lungo i pervasivi nuovi canali informativi della società europea. La successiva edizione in forma di libro perde, a nostro avviso, una parte di questo valore: innanzitutto, perché la prima edizione a stampa avviene in una lingua, l'inglese, che si propone come quella egemone a livello europeo e mondiale. Ciò non contribuisce a evidenziare i tratti di democrazia linguistica, di indipendenza da una particolare lingua o da una particolare tradizione culturale e glottodidattica che aveva la proposta della prima versione del documento europeo.

Le due edizioni del 1996-97 e del 2001 non sono sostanzialmente difformi, coincidendo per contenuti generali, ma divergono per articolazione interna, per partizione dei capitoli. Nella versione recente, a stampa, viene immediatamente evidenziato quello che, fra tutti i contenuti della versione iniziale, ha avuto la maggiore risonanza e le maggiori implicazioni operative, in grado di incidere effettivamente e in modo visibile sulla pratica di diffusione delle lingue: ci riferiamo al capitolo relativo al modello di articolazione in sei livelli dei profili di apprendente.

Nella seconda versione è venuta anche meno, a nostro avviso, la dimensione che collocava il QCER entro un percorso storico dell'iniziativa sulle lingue e sulla loro diffusione promosso dalle istituzioni comunitarie: in altri termini, l'impatto, la portata innovativa del documento emergevano molto più chiaramente dal tipo di ricostruzione storica delle azioni comunitarie per la diffusione delle lingue che veniva data nella prima versione. Anche nella seconda versione è presente una ricostruzione delle vicende che hanno portato all'elaborazione del *Quadro comune*, ma l'idea del cammino all'interno del quale esso si colloca viene riassorbita in una funzione quasi cronachistica, che dà al documento nella sua seconda versione un valore di proposta universale, più impositiva e normativa, e perciò al di fuori delle concrete vicende dei progetti europei così come si sono venuti attuando nel corso del tempo.

Il cap. 1 della versione originaria del QCER ha per titolo *Retroterra storico*: si

concentra, cioè, sul percorso del progetto evidenziando la continuità rispetto al passato, ma tale proposta di un'istanza di continuità in realtà è il segnale della frattura che è proprio ciò che ha mosso alla realizzazione del nuovo documento. Trattare nel primo capitolo il retroterra storico del QCER dipende, a nostro avviso, dal fatto che gli autori si rendono conto perfettamente del salto, della frattura che il documento rappresenta rispetto al passato sia a livello teorico sia in termini di proposte.

La versione a stampa del 2001 non inizia con un riferimento alla storia: inserisce solo successivamente il riferimento al retroterra storico e al cammino del progetto. Nell'edizione del 2001 l'istanza di rigore e di compattezza teorica porta a riassorbire la dimensione storica in un tentativo di proporre un quadro sinottico coerente delle tematiche e delle proposte. Ci sembra utile, invece, cercare di ricostruire il percorso storico che ha portato al documento europeo (cfr. par. 4.2).

Il *Framework*
e le precedenti
iniziative europee

Nella nota di prefazione alla versione del 2001 è molto sottolineata l'ipotesi della **continuità con le precedenti iniziative europee**, con l'affermazione che **il documento rappresenta l'ultimo stadio di un processo** che è stato attivamente perseguito sin dal 1971. Nell'evidenziare l'ipotesi della continuità, il documento ricorda tutti coloro che hanno contribuito allo sviluppo dei progetti del Consiglio d'Europa. Teniamo presente che il Consiglio d'Europa non coincide nella sua composizione, quanto a Stati membri (oggi sono 47), con l'Unione Europea (composta da 27 Stati): il numero dei suoi componenti è più vasto, comprendendo anche altri Stati, fra cui quelli dell'Europa orientale.

Per prima cosa il QCER ringrazia istituzioni e singoli esperti che hanno contribuito a segnare la continuità dei progetti in un percorso senza fratture. Vedremo, peraltro, che, sia a livello teorico che a livello di proposte, le fratture rispetto al passato sono pienamente presenti nel *Framework*. Vengono ringraziati innanzitutto il gruppo di progetto per l'apprendimento linguistico del Consiglio per la Cooperazione Culturale, il Gruppo di lavoro che ha guidato anche il progetto *Lingua* della Commissione europea, e ancora la Fondazione svizzera per la scienza: fare riferimento alla Svizzera è importante perché significa coinvolgere e prendere come punto di riferimento un Paese in cui il contatto linguistico, il multilinguismo è anima dell'identità nazionale. Vengono ringraziati, inoltre, il Centro per le lingue straniere degli Stati Uniti e la Eurocentres Foundation: la loro evocazione serve a segnalare che la proposta di politica linguistica è fatta nella consapevolezza di ampliare i suoi confini oltre la realtà europea. Infine, vengono ringraziati tutti i singoli e le istituzioni che hanno fatto pervenire al gruppo di lavoro le osservazioni sulle versioni iniziali del *Framework* (che è stato elaborato da un gruppo di esperti guidato da J. L. M. Trim, e costituito da D. Coste, B. North, J. Sheils).

Ripercorriamo la nuova struttura della seconda versione del *Framework*. Nel **cap. 1** sono esplicitati, secondo la prospettiva dei **criteri di onnicomprensività, trasparenza e coerenza**, gli obiettivi e le funzioni del QCER. Il **cap. 2** è dedicato all'esplicitazione del **modello teorico di linguaggio, lingua, attività comunicativa, competenza linguistico-comunicativa**. Il **cap. 3** propone quello che costituisce l'argomento per il quale il *Framework* europeo è, a nostro avviso, più noto, ovvero il quadro di **riferimento in livelli per la descrizione della competenza**. Si tratta di una «serie flessibile di livelli di competenza definiti mediante appropriati descrittori» (p. xv). I **capp. 4 e 5** presentano «**le categorie (possibilmente graduate) necessarie per la descrizione dell'uso linguistico e dell'utente/apprendente [...]: i domini e le situazioni che costituiscono il contesto per l'uso linguistico; temi, compiti e obiettivi della comunicazione; attività, strategie e processi di comunicazione; testi, soprattutto in relazione alle attività e ai mezzi [...]. [Inoltre] [...] in dettaglio le competenze generali e comunicative dell'utente/apprendente**» (p. xv). Il **cap. 6**, di nuovo, uno di quelli che vedono **convergere dimensioni teoriche e applicative** differenti: a partire dalla ricognizione sui processi di apprendimento (dimensione acquisizionale) si arriva alla definizione di opzioni metodologiche per l'insegnamento linguistico. I **capp. 7, 8 e 9** hanno un **carattere più spiccatamente metodologico**, occupandosi rispettivamente delle **attività didattiche**, della costruzione di **curricula** che assumano come proprio tratto pertinente la diversificazione **linguistica**, della **valutazione**. Quest'ultimo tema, legato strettamente alla **proposta di scale di livello per la competenza**, è tra i più recepiti dell'intero documento da parte del pubblico degli operatori del settore.

Struttura
del Framework

3. Funzioni e obiettivi generali del Quadro comune

La Nota per l'utente (p. xi) individua immediatamente la gamma dei **destinatari** del documento europeo: essi sono sia **coloro che apprendono una lingua**, sia tutti i soggetti che per professione sono **coinvolti nell'insegnamento e nella valutazione linguistica**. Il *Framework* è stato pensato avendo presenti due compiti: innanzitutto, incoraggiare le varie figure di operatori che **agiscono** nel campo delle lingue, inclusi gli stessi apprendenti, a riflettere su alcune questioni che, nell'ordine, sono le seguenti. In primo luogo, «**che cosa facciamo quando parliamo o scriviamo (ovvero: quali sono i meccanismi linguistici, psico- e sociolinguistici coinvolti in tali attività); che cosa ci consente di agire, di svolgere queste attività; quanto dobbiamo apprendere quando proviamo a usare una nuova lingua e come dobbiamo collocare i nostri obiettivi e individuare il nostro progresso lungo la via che va dalla totale ignoranza all'effettiva padronanza. E infine, come avviene l'apprendimento linguistico e come possiamo aiutare noi stessi e gli altri ad apprendere meglio un'altra lingua**».

Destinatari
del Framework

La seconda finalità del *Framework* è di rendere più facile la comunicazione tra gli operatori, **creando un codice comune**, una batteria concettuale e terminologica nella quale riconoscersi, su e con cui riflettere, discutere, sviluppare la conoscenza nella consapevolezza che il documento europeo vuole porre domande, non fornire risposte dirette. Tale auspicio di comunicazione fra gli operatori si colloca nella prospettiva più generale che anima il documento, ovvero **umentare la qualità della comunicazione fra i cittadini europei, che hanno lingue e culture diverse**.

Già in questa parte introduttiva il *Framework* manifesta uno dei suoi tratti più importanti, ma forse anche il suo limite maggiore: il tentativo universalistico di abbracciare tutte le manifestazioni del contatto e dell'uso linguistico. Immediatamente, infatti, il documento (p. XII) anticipa i caratteri che successivamente si preoccuperà di spiegare circa la sua propria natura: il *Quadro* afferma di sé stesso di essere esaustivo (cioè onnicomprensivo), trasparente e coerente.

Onnicomprensività

Il primo elemento, l'**onnicomprensività**, **segnala la sua ambizione di coprire tutti gli aspetti coinvolti dal contatto e dall'uso linguistico**: è molto difficile, però, allo stato attuale delle conoscenze, poter esaurire con l'analisi l'intero universo dei processi del contatto fra gli idiomi, innanzitutto perché ancora non si è in grado di sviluppare la conoscenza completa dei meccanismi costitutivi del primo oggetto in questione, cioè della lingua. È interessante che a p. XII il documento definisca più precisamente il significato del criterio di onnicomprensività: **«significa semplicemente che si potrà trovare tutto ciò di cui si ha bisogno per descrivere gli obiettivi, i metodi e i prodotti»**. In altri termini, la globalità, l'onnicomprensività coincide con la trasparenza, cioè con l'istanza di formalizzazione, di esplicitazione: l'onnicomprensività ha come oggetti solo gli obiettivi, i metodi, i prodotti.

Nonostante tale restrizione interpretativa, rimane traccia di un atteggiamento universalista, non del tutto condivisibile se usiamo una prospettiva critica, ma anche accorta e prudente nei processi conoscitivi: **il documento intende l'apprendente della L2 come un soggetto che percorre un cammino (l'apprendimento della L2) che dalla totale ignoranza arriva all'effettiva padronanza della L2**. In realtà, non sempre le cose sono così lineari, né spesso si parte da una conoscenza della L2 assimilabile allo stato zero, così come non sempre la competenza si sviluppa fino ad arrivare alla padronanza effettiva, pari o assimilabile alla competenza di un parlante nativo.

Condizioni linguistiche per la cittadinanza

L'obiettivo di contribuire a sviluppare la qualità della comunicazione fra europei con lingue e patrimoni culturali diversi colloca le proposte all'interno di un quadro politico che definisce le questioni delle condizioni di **cittadinanza**. La dimensione politica e quella della cittadinanza si legano ancora di più: non soltanto il *Framework* si rivolge ai giovani, ma anche agli apprendenti adulti e anziani. Coinvolgendo i nuovi pubblici del contatto linguistico, in particolare gli anziani, cita soggetti che, avendo più

tempo a disposizione, possono investire nell'apprendimento linguistico e che, perciò, possono formarsi «atteggiamenti, conoscenze e abilità necessarie per diventare più indipendenti nel pensare e nell'agire, e anche più responsabili e collaborativi nell'interazione con gli altri. In questo modo l'opera contribuisce alla promozione di un'idea democratica di cittadinanza» (*ibid.*). L'obiettivo politico del *Framework* sta proprio nel far uscire le questioni del contatto linguistico dai confini delle metodologie e delle scelte di tipo glottodidattico, e nel collocarle entro un quadro di scelte politiche che riguardano i modi e le forme di essere cittadini europei: nella definizione del profilo si può anche non essere d'accordo, ma comunque l'operazione è importante perché evidenzia che le questioni del contatto linguistico vengono trattate in quanto riguardano gli individui e le società coinvolgendo i fondamenti sociali, politici, etici delle loro identità. Ciò non significa che il *Framework* subordini l'istanza linguistica a quella politica; esso mette chiaramente in luce, però, fuori da ogni ipocrisia, che le scelte, se vogliono avere effetti reali, non possono rimanere confinate entro il discorso tecnico-metodologico circa la gestione dell'insegnamento delle lingue. Con la sua proposta, anzi, il *Quadro* invita la dimensione scientifica a un corretto confronto con l'istanza decisionale, ovvero politica, relativa alle vie generali di sviluppo umano e sociale degli Stati europei.

Entro questa funzione generale che il documento definisce, il Consiglio d'Europa «incoraggia tutti coloro che sono coinvolti nell'organizzazione dell'apprendimento linguistico a fondare il loro lavoro sui bisogni, sulle motivazioni, sulle caratteristiche e risorse degli apprendenti» (*ibid.*). Ciò significa porre l'apprendente al centro di ogni azione di politica linguistica e di ogni azione di gestione del contatto linguistico. La centralità dell'apprendente, i bisogni, le motivazioni, le caratteristiche e le risorse: questi concetti hanno segnato il cambiamento di prospettiva nella didattica delle lingue straniere, e vengono assunti a fondamento della proposta del *Framework*. Il documento non potrebbe fare altrimenti, pena il rischio di entrare in conflitto con un punto consolidato in ambito glottodidattico e comunemente condiviso dagli operatori; l'importanza della ripresa di tali concetti sta nel fatto che sono inseriti in un quadro che è da subito definito in termini politici. Si tratta della politica nel senso originario della parola, che evoca i fondamenti dello stare in relazione di cittadinanza per gli esseri umani: su tale base ideale e universale il *Framework* invita a creare concrete azioni di gestione istituzionale del contatto linguistico.

Il documento continua esplicitando che cosa intende quando sottolinea la centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni:

Ciò significa rispondere a queste domande. Di che cosa gli apprendenti avranno bisogno per agire con il linguaggio, con la lingua? Che cosa hanno bisogno di apprendere per diventare capaci di usare la lingua per raggiungere tali obiettivi?

Che cosa li spinge ad apprendere? Che tipo di persone sono per età, sesso, retroterra sociale e culturale? Quali conoscenze, abilità, esperienze hanno i loro insegnanti? Quale possibilità di accesso hanno a manuali didattici, ad altre opere di riferimento (dizionari, grammatiche), a strumenti audiovisivi, alle tecnologie avanzate? Quanto tempo, infine, possono impegnare nell'apprendimento linguistico? (*ibid.*).

4. La proposta del *Quadro comune* nel contesto di una politica culturale ed educativa

4.1. Un quadro di politica linguistica comune Il **cap. 1** del *Framework* è dedicato alla collocazione della proposta entro un più generale **quadro di politica linguistica e culturale europea**, mirata alla **promozione del plurilinguismo** come risposta all'intrinseca diversità culturale e linguistica che caratterizza le comunità. In altri termini, ciò che il *Quadro comune* considera come **caratterizzante l'identità europea è la diversificazione delle lingue e delle culture**; l'obiettivo dell'azione politica è di trasformare tale condizione da possibile limite, cioè da ostacolo allo sviluppo, in risorsa e in guida, in punto di riferimento.

Il *Framework* (p. 1) intende «fornire una base comune per l'elaborazione di sillabi linguistici, di linee guida per costruire *curricula*, esami, libri di testo ecc. in Europa. [Per far questo] descrive in un modo onnicomprensivo [ovvero *esaustivo*] **ciò che gli apprendenti devono imparare a fare per poter usare la lingua per comunicare, e quali conoscenze e abilità devono sviluppare** per essere capaci di agirla effettivamente. La descrizione riguarda anche il contesto culturale nel quale la lingua è inserita. **Il *Framework* definisce, altresì, i livelli di competenza** che permettono di misurare il progresso dell'apprendente nei vari **stadi dell'apprendimento** e in una prospettiva [di educazione] permanente».

Basi concettuali
del *Framework*

Quali sono, dunque, i concetti su cui si fonda il *Quadro*? Innanzitutto, va sottolineato che il documento vuole fornire una base comune, cioè un'istanza di omogeneizzazione, da intendersi come condivisione di una batteria concettuale. Questo fatto è molto importante; ovviamente, si tratta di verificare se la base comune si imporrà come istanza che muove da un unico centro oppure se sarà frutto di una autentica condivisione di punti di riferimento teorici e politico-gestionali.

La base comune di riferimento funziona come un'impalcatura concettuale per costruire diversi prodotti spendibili nella didattica: ad esempio, i **sillabi linguistici**, cioè l'insieme dei contenuti di un progetto di apprendimento, e ancora le **linee guida** per un **curricolo**, cioè la scansione di un percorso di insegnamento/apprendimento. Il fatto di menzionare immediatamente questo tipo di prodotti come finalizzazione del *Framework* segnala l'interesse diretto verso l'industria culturale e la necessità del suo più ampio svi-

luppo per poter davvero pensare all'attuazione delle linee linguistiche indicate dal documento.

Sono menzionati anche altri elementi di particolare importanza: spiccano le **indicazioni** che il QCER dà per costruire esami, cioè **per creare un sistema di valutazione** delle competenze che risponda a requisiti formali e condivisi. Un tale sistema di valutazione è, per l'Italia, una novità recente, concretizzatasi nella creazione dell'Istituto nazionale della valutazione (l'ex CEDE – Centro europeo dell'educazione, di Villa Falconieri a Frascati, in provincia di Roma), finalizzato alla valutazione del sistema formativo e della qualità della sua offerta. Per troppo tempo le operazioni di valutazione sono state lasciate, nella scuola italiana e in particolare nel settore dell'italiano, alla dimensione della soggettività incontrollata; è stato con un lungo lavoro intrapreso all'inizio degli anni sessanta che le pratiche valutative hanno progressivamente visto cambiare le proprie procedure; si devono aspettare, però, gli anni settanta per vedere i primi materiali didattici (antologie scolastiche, sussidiari e libri di lettura per la scuola elementare) contenenti sistematici apparati utilizzabili per la verifica e la valutazione delle competenze. Solo con i nuovi programmi del 1979 per la scuola media e del 1985 per la scuola elementare la valutazione, entro un dettato normativo, si può dispiegare in tutte le sue funzioni: di ingresso, *in itinere*, finale. Manca ancora, comunque, una figura professionale specificamente preparata per dedicarsi a tale funzione, ovvero la figura del **valutatore**.

Il richiamo del *Framework* alle tematiche della valutazione e la centralità di queste ultime nello sviluppo di una comune politica linguistica europea spingono ad affrontare anche la **questione delle certificazioni delle competenze**, cioè di quei sistemi di valutazione che accertano e testimoniano il grado di competenza nell'uso linguistico indipendentemente dai modi in cui tale competenza si è sviluppata e soprattutto indipendentemente dai soggetti formativi, dalle agenzie formative che hanno orientato e diretto il processo di apprendimento. Proprio lo sviluppo delle iniziative certificatorie ha consentito di diffondere sempre di più anche per l'italiano L2 l'attenzione alle tematiche della valutazione e la creazione di gruppi di operatori specializzati. Per menzionare solo le attività dell'Università per Stranieri di Siena, gli studenti della Scuola di specializzazione e dei corsi di perfezionamento in didattica dell'italiano svolgono attività di tirocinio presso il Centro CILS – Certificazione di italiano come lingua straniera, sviluppando competenze specifiche nelle pratiche della valutazione.

Altri concetti, però, sono centrali nella proposta del *Quadro*. Innanzitutto, la già ricordata maniera onnicomprensiva, globale, di affrontare le tematiche dell'apprendimento. Come vedremo esaminando più da vicino il tipo di approccio teorico scelto dal *Framework*, è centrale nella sua proposta il **concetto di uso linguistico-comunicativo**. Accanto all'uso, e come condizioni perché esso sia effettivamente attuato, stanno da un lato il

Obiettivo valutazione

Certificare

la competenza

Uso linguistico

concetto di “conoscenza” e dall'altro quello di “abilità”. È questa tripletta, cioè **uso, conoscenza e abilità**, a sorreggere l'impianto teorico del QCER quando prende in considerazione l'apprendente, il suo essere e le sue attività.

Il ruolo del contesto
nella comunicazione

L'analisi della lingua è immediatamente inserita dal *Framework* all'interno di un contesto culturale: l'uso linguistico del singolo apprendente si svolge sempre entro un contesto culturale; non è mai considerato come conoscenza di una forma pura, astratta dal suo contesto. Infine, un altro elemento centrale del QCER è il concetto di “livello di competenza”: da tale concetto dipende la possibilità di definire linee di programmazione, di individuare obiettivi e di costruire esami, cioè di progettare **un sistema procedurale di misurazione**. Questo può reggersi sull'idea che l'apprendimento sia un processo che si sviluppa per stadi. In questa visione confluiscono le prospettive della ricerca di linguistica acquisizionale, che appunto considera l'apprendimento un processo di progressivo sviluppo della competenza attraverso stadi, passaggi, caratterizzati in termini di varietà interlinguistiche di apprendimento i cui fattori di strutturazione e di evoluzione sono di tipo generale e, insieme, dipendenti dai fattori di contesto.

Educazione
permanente

L'ultimo concetto che il *Quadro* richiama tra i suoi fondamenti è quello dell'**apprendimento permanente**, che dura tutta la vita: l'educazione continua, ricorrente, permanente è il quadro pedagogico entro il quale il *Framework* colloca la propria proposta linguistica, che è di tipo politico appunto per il fatto che implica scelte che non sono mai neutre rispetto alle risorse da impegnare, alle filosofie e alle condizioni per lo sviluppo della società in ogni suo soggetto e in ogni momento della vita.

Trasparenza

Un tema ricorrente del *Quadro* è quello di fornire una base per una descrizione esplicita di obiettivi, contenuti e metodi, che implica una “filosofia della trasparenza”, considerata un valore in sé. Questo punto ci sembra di particolare importanza in quanto l'azione formativa messa in atto dagli operatori del contatto linguistico, siano essi insegnanti o progettisti di *curricula* o gestori di azioni formative, spesso lascia nell'implicito un insieme notevole di presupposti e di conoscenze: da ciò deriva un rischio sempre presente di incomunicabilità, la difficoltà a trasmettere il sapere elaborato e a trasporre il proprio operato sul piano della **generalizzabilità** che richiede necessariamente, per poter avvenire, un codice di comunicazione ovvero una batteria concettuale comunemente condivisa. Il fatto che il *Framework* voglia essere uno strumento per dialogare, cioè per descrivere esplicitamente, per formalizzare ciò che si fa, implica che la trasparenza sia considerata un elemento che fa fare un salto di qualità all'azione didattica. La diffusione del valore della trasparenza diventa il primo elemento che fonda la politica linguistica comune europea. Sulla base della filosofia della trasparenza, che comporta la descrizione esplicita di ciò che si fa, sarà possibile quella mutua ricognizione di procedure di valutazione e di titoli di studio ottenu-

ti nei differenti contesti e sistemi di insegnamento/apprendimento. In tal modo la trasparenza diventa condizione di possibilità per la **mobilità dei cittadini europei all'interno dei vari sistemi formativi**: è da questo assunto che sono derivate le proposte di un documento dove riportare tutte le esperienze formative e, nel caso specifico, linguistiche dei cittadini. Si tratta del progetto di *Portfolio* delle competenze, scaturito da un convegno tenutosi in Svizzera all'inizio degli anni novanta dal quale è derivato anche il progetto del *Framework*.

Proseguendo nell'analisi, il *Quadro* dichiara subito di essere, più che una proposta originale, uno **strumento tassonomico**, cioè classificatorio: l'obiettivo di diventare un mezzo per la descrizione esplicita, per l'attuazione di una filosofia della trasparenza può essere raggiunto solo se il documento si propone come principio di classificazione, come strumento per **inquadrare** il più possibile esaurientemente ciò che si fa. «La natura tassonomica del *Framework* significa immediatamente dover trattare la grande complessità della lingua umana applicando alla competenza linguistica una prospettiva che separi le sue componenti» (*ibid.*). Dunque, se il *Quadro* vuole **classificare**, deve innanzitutto identificare le varie componenti del concetto di "competenza linguistica". Nel fare ciò si scontra con problemi sia di tipo psicologico che pedagogico: infatti, la comunicazione riguarda nella sua interezza l'essere umano, e può sembrare artificiale, perciò, separare e **classificare** competenze che in realtà interagiscono in modo globale e unitario nello sviluppo di «un'unica personalità umana». Ma che cos'è questa **unica personalità umana**?

Il *Framework* considera il soggetto umano un «attore sociale»: tale è ogni individuo che sviluppi sistemi di relazioni entro un più ampio spettro di «gruppi sociali che si sovrappongono», che si intrecciano. È proprio il gruppo sociale che definisce le identità. Il documento europeo propone un **approccio interculturale**: l'obiettivo centrale dell'educazione linguistica (e questa espressione viene messa immediatamente in evidenza nella versione del 2001) è di «promuovere lo sviluppo favorevole dell'intera personalità degli apprendenti e il loro senso di identità in risposta all'esperienza della **diversità** nella lingua e nella cultura» (*ibid.*). Rispetto alla prima versione, l'**approccio interculturale** viene esplicitato come concetto per gestire la dialettica fra il mantenimento dell'identità personale e il contatto con le altre lingue e culture. È difficile non leggere nella messa in evidenza di tale concetto il frutto delle dinamiche e delle discussioni che i nuovi movimenti migratori hanno sviluppato nelle società europee. Il documento lascia poi agli **insegnanti** e agli apprendenti «il compito di reintegrare le molte parti in un'unica entità che si sviluppa in modo armonico» (*ibid.*).

Il **QCER** si pone come strumento per una formale ricognizione di tutte le abilità, mirando a promuovere il plurilinguismo inteso innanzitutto come

Il Framework
come tassonomia
concettuale

Il locutore come
soggetto sociale

l'apprendimento di un'ampia varietà di lingue europee. Naturalmente, il plurilinguismo non è solo questo: è un concetto che attraversa i sistemi linguistici, che sono intrinsecamente multivariati e che vedono la compresenza di **registri, varietà** e usi sistematici differenti. Ci sembra problematica, pur nella sua rilevanza, l'idea che le lingue da apprendere siano solo quelle europee. Il fatto problematico è che le nuove migrazioni hanno portato entro i confini degli Stati nazionali europei molte altre lingue; il riferimento alle lingue europee è un elemento necessario, però, perché la formazione di una cittadinanza europea comune implica la possibilità di intercomprensione, cioè di conoscenza delle lingue degli altri cittadini europei.

Come vedremo più avanti, è proprio il recente *Una sfida salutare* (2008) a far superare anche alla politica linguistica europea il confine delle sole lingue d'Europa come limite del proprio campo d'azione.

4.2. I progetti europei precedenti Il QCER propone una ricostruzione storica del percorso che ha portato all'attuale formulazione della politica linguistica comunitaria.

«Il lavoro del Consiglio per la cooperazione culturale del Consiglio d'Europa per quanto riguarda le lingue moderne, organizzato sin dalla sua fondazione in una serie di progetti a medio termine, ha derivato la sua coerenza e continuità dall'adesione a tre principi fondamentali indicati nel preambolo della raccomandazione R (82) 18 del Consiglio dei ministri del Consiglio d'Europa» (p. 2). La seconda versione del *Quadro* aggiunge il riferimento a un'altra raccomandazione: la R (98) 6. Ciò che ci sembra importante sottolineare è innanzitutto il richiamo alla continuità: abbiamo già detto che non siamo d'accordo con questa linea che è ricostruttiva e interpretativa, più che aderente ai fatti.

Il documento parla di progetti a medio termine. Ebbene, negli anni settanta il Consiglio d'Europa è stata la principale agenzia culturale comunitaria che ha affrontato il tema della politica linguistica. Ciò è avvenuto innanzitutto come conseguenza di una dimensione ideale: fare l'Europa unita ha significato anche porsi il problema del rapporto fra le lingue e le culture dei diversi cittadini europei. Già questa motivazione culturale ideale sarebbe stata sufficiente per sviluppare un'azione capace di concretizzarsi in progetti particolari a medio termine. In realtà, a nostro avviso, un altro tema, socialmente più gravido di implicazione, ha sollecitato le strutture comunitarie a occuparsi della necessità di elaborare una politica linguistica comune: **i movimenti migratori**.

I progetti degli anni settanta promossi dal Consiglio d'Europa sono iniziative a medio termine che cercano di risolvere le questioni che soprattutto negli Stati dell'Europa settentrionale sono poste dai movimenti migratori iniziati dai Paesi dell'Europa del Sud sin dagli anni cinquanta. Negli anni

Il ruolo
delle migrazioni
nella politica
linguistica europea

settanta i lavoratori emigrati della prima ondata del dopoguerra si sono ormai stabilizzati e impongono agli Stati ospiti due tipi di problemi: da un lato, l'inserimento delle seconde generazioni, dei figli, nella scuola e nella società; dall'altro, quelli derivanti dalle conseguenze della crisi economica dell'inizio degli anni settanta, che spinge gli Stati ad alleggerirsi di una parte degli immigrati. Questo secondo problema viene risolto con l'invito, da parte degli Stati ospiti ai migranti, a una scelta: al rientro in patria o alla riqualificazione di tipo professionale. Questa soluzione implica che il migrante che voglia rimanere nel Paese ospite abbia una competenza linguistica evoluta, non rudimentale nella lingua del Paese ospite. È noto che gli immigrati sviluppano una competenza nella lingua del Paese ospite innanzitutto nell'interazione sociale quotidiana, maturando un processo di apprendimento spontaneo della L2, dipendente dai contesti di inserimento e dagli obiettivi del migrante. Non raramente il processo si blocca a stadi di pura strumentalità comunicativa e interattiva. Tali livelli non possono consentire di sostenere percorsi complessi di inserimento sociale e di riqualificazione professionale, come richiesto, invece, dal momento di crisi.

I progetti del Consiglio d'Europa degli anni settanta si preoccupano sostanzialmente di gestire il contatto fra le lingue dei Paesi ospiti e quelle dei gruppi immigrati: bambini e adulti, donne. L'emergenza è costituita dall'inserimento scolastico e dalle conseguenze linguistiche, educative e sociali derivanti da quella che venne chiamata la *crisi del petrolio*, ma la materia spinge a riconsiderare profondamente la questione generale della diffusione delle lingue, anche perché sono innanzitutto cittadini dei Paesi dell'Europa meridionale quelli che emigrano verso il Nord. Nella progettazione di un'azione linguistica finalizzata alla soluzione di questi problemi, soprattutto nelle loro conseguenze sociali e scolastiche, il Consiglio d'Europa affronta globalmente la questione della didattica delle lingue, riportando nel Vecchio Continente il centro della riflessione su tali tematiche. È all'interno di questi progetti che prendono forma e che si diffondono in modo sistematico l'approccio comunicativo, l'approccio nozionale-funzionale; è entro questa rinnovata riflessione europea che si sviluppano progetti come quelli del Livello Soglia, cioè di quell'insieme di conoscenze di base che un cittadino europeo deve avere nelle altre lingue.

Si sviluppa, così, una cultura della conoscenza linguistica basata sulla profonda rivisitazione dei modelli e delle pratiche glottodidattiche, che mettono al centro l'apprendente e le sue esigenze, così come le ragioni della comunicazione intesa come luogo dello sviluppo complessivo culturale e personale dell'apprendente. Questa rinnovata centralità europea nell'elaborazione di modelli glottodidattici è di portata tale da investire da un lato la dimensione culturale della questione, e dall'altro quella delle implicazioni operativo-applicative, anche di tipo industriale (si pensi alla produzione di

Problemi scolastici
dei figli dei migranti

Riflessione
della lingua

Centralità delle
proposte europee

materiali didattici). Tale rinnovamento ha investito tutte le lingue, a partire dall'inglese, dal francese, dal tedesco per arrivare allo spagnolo e alle lingue minori, tra le quali è annoverato l'italiano. Per la nostra lingua, ciò ha significato il superamento di una visione dell'insegnamento linguistico che fondava le pratiche formative su quelle per l'insegnamento delle lingue morte; ha portato al rinnovamento dei metodi glottodidattici; ha stimolato il totale rinnovamento della produzione editoriale, costituendo la piattaforma per lo sviluppo anche di una produzione di materiali basati sulle tecnologie avanzate.

Le migrazioni nel
mondo globale

I progetti a medio termine, elaborati come risposta ai problemi menzionati, hanno dato buoni risultati fino alla metà degli anni ottanta. Da questo momento in poi una nuova realtà ha messo in crisi tale impostazione: le nuove migrazioni, non più dai Paesi meridionali, ma dal resto del mondo verso l'Europa. Si tratta di una emigrazione diversa da quella precedente: nuova, perché "globale" e caratterizzata da una maggiore distanza in termini di assetti culturali e linguistici che comporta maggiori difficoltà nella gestione del contatto e dell'inserimento. Altro, ma non secondario elemento, è costituito dalla quantità di immigrati, dai loro vorticosi ritmi di immisione nelle società europee e dalle modalità secondo cui avviene il processo, caratterizzato in parte dalla clandestinità. I modelli teorici e di politica linguistica fino ad allora elaborati entrano in crisi. Non sembrano più adeguati i concetti che avevano avuto una funzione fondante nel rinnovamento glottodidattico degli anni settanta; entrano in crisi anche le linee di politica linguistica, essendo cambiata la natura dei soggetti destinatari di tali politiche, ovvero i nuovi migranti, portatori di esigenze di formazione che rappresentano per le società europee vere e proprie emergenze sociali, educative e linguistiche.

Dalla seconda metà degli anni ottanta, dunque, i progetti a medio termine elaborati a livello europeo mostrano debolezze nella loro capacità di dare risposte alle sollecitazioni provenienti dalle forme di contatto linguistico e culturale proposte dai nuovi movimenti migratori: bisogna arrivare al 1991, con il convegno organizzato dal Consiglio d'Europa in Svizzera, a Rüşchlikon, per definire le linee di soluzione al problema costituito dallo stallo dei progetti di sviluppo linguistico fino ad allora realizzati.

I contenuti di politica culturale su cui il *Framework* europeo richiama l'attenzione sono indicati nelle raccomandazioni citate. Queste dicono quanto segue:

Il ricco patrimonio delle diverse lingue e culture in Europa è una risorsa comune, un valore che va protetto e sviluppato, ed è necessario il più grande sforzo educativo per convertire la diversità da una barriera alla comunicazione in una fonte di mutuo arricchimento e comprensione. Secondo elemento: soltanto attraverso una

migliore conoscenza delle lingue moderne europee sarà possibile facilitare la comunicazione e l'interazione fra cittadini di diverse madrelingue e ciò al fine di promuovere la mobilità europea, la comprensione reciproca, la cooperazione, e superare il pregiudizio e la discriminazione. Infine che gli Stati membri, adottando e sviluppando politiche nazionali nel settore dell'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne, possono convergere a livello europeo mediante politiche di cooperazione e di coordinamento (*ibid.*).

A questi principi della raccomandazione R (82) 18 se ne aggiungono altri due: l'Europa «deve promuovere la collaborazione a livello nazionale e internazionale delle istituzioni governative e non governative impegnate nello sviluppo di metodi di insegnamento e di valutazione nel settore delle lingue moderne, nella produzione e nell'uso di materiali, incluse le istituzioni impegnate nella produzione e nell'uso di materiale multimediale» (*ibid.*). Si tratta, in questo caso, del richiamo al concetto di "rete di agenzie formative" e alla promozione dell'industria culturale soprattutto nel settore multimediale. Il secondo principio afferma che «è necessario completare un effettivo sistema di scambio di informazioni relative a tutti gli aspetti dell'insegnamento, dell'apprendimento, della ricerca linguistica facendo pieno uso delle tecnologie dell'informazione» (*ibid.*). Istanze culturali e istanza industriale procedono di pari passo.

La raccomandazione R (82) 18 propone tre tipi di misure. La prima intende assicurare che tutte le parti delle popolazioni [dei singoli Stati] possano avere accesso all'acquisizione della conoscenza linguistica degli altri Stati e dello sviluppo delle abilità di uso delle lingue per soddisfare i bisogni comunicativi» (p. 3). Quest'ultimo concetto è di grande rilevanza glottodidattica, ed è importante che si ritrovi in un documento di politica linguistica. Per la raccomandazione europea ciò significa «saper gestire la vita quotidiana in un altro Paese e aiutare gli stranieri ospiti nel proprio; scambiare informazioni e idee con giovani e adulti che parlano un'altra lingua e comunicare i propri pensieri e sentimenti; acquisire una più ampia e profonda comprensione del modo di vivere e delle forme di pensiero di altri popoli e dei loro patrimoni culturali» (*ibid.*).

La seconda misura generale mira a promuovere, incoraggiare e sostenere gli sforzi degli insegnanti e degli apprendenti a tutti i livelli tesi ad applicare alla propria situazione i principi di costruzione di sistemi di apprendimento linguistico, [e ciò potrà avvenire sui seguenti principi:] basando l'insegnamento e l'apprendimento sui bisogni, sulle motivazioni, sulle risorse e le risorse degli apprendenti [cioè, al centro del processo formativo]; definendo validi e realistici obiettivi nel modo più esplicito possibile [e di nuovo si tratta della filosofia della trasparenza]; sviluppando appro-

Diffusione
delle lingue

Diffusione
della formazione
linguistica

Diffusione della
ricerca scientifica

priati metodi e materiali; sviluppando forme e strumenti per la valutazione dei programmi di insegnamento (*ibid.*).

La terza misura generale è tesa a «promuovere la ricerca e i programmi che introducano a tutti i livelli del sistema educativo metodi e materiali per permettere a differenti classi e tipi di studenti di acquisire una competenza comunicativa appropriata ai loro specifici bisogni» (*ibid.*). Con queste raccomandazioni vediamo entrare nei documenti di politica linguistica i concetti fondanti dei modelli glottodidattici rinnovati a partire dagli anni settanta: la competenza comunicativa, i bisogni dell'apprendente.

Alla raccomandazione R (82) 18 si aggiunge quella del 1998 che riafferma gli obiettivi politici nel campo delle lingue moderne: equipaggiare tutti i cittadini per le sfide di una mobilità internazionale che si è intensificata entro una più stretta cooperazione; si sottolinea che questa cooperazione non è limitata soltanto al campo educativo o generalmente culturale delle scienze umane, ma anche nei settori del commercio e dell'industria. E ancora, la politica linguistica mira a promuovere la **reciproca comprensione e tolleranza**, e ciò appare tanto più importante quanto più si diffondono in Europa le manifestazioni di intolleranza verso la diversità in tutte le sue forme.

La conoscenza delle **lingue regionali e nazionali**, incluse quelle meno insegnate, serve a sviluppare la **ricchezza** e la **diversità delle culture europee**. Si ribadisce che la pluralità delle lingue/culture è un elemento fondante dell'identità generale dei cittadini europei, e che vanno diffuse tutte le lingue, non solo quelle nazionali, ma anche quelle regionali, con ciò facendo entrare nel documento generale le tematiche delle minoranze linguistiche. Il concetto espresso in questo punto dal *Framework* è di grande utilità per l'italiano, che è considerata una lingua poco diffusa. Si tenga presente che, secondo le statistiche riportate in Baker, Eversley (2000), la nostra lingua si pone al 16° posto nel mondo quanto a numero di parlanti nativi, né è molto al di sopra di tale posizione quanto a parlanti competenti, indice risultante dalla somma dei nativi e degli apprendenti (l'italiano è, invece, al 4°-5° posto nel mondo quanto a numero di corsi di lingua). L'indicazione del documento europeo implica, infatti, la necessità di applicare anche all'italiano una prospettiva di spendibilità sociale, e quindi anche la possibilità di estendere le competenze in italiano L2 ai domini di tipo professionale, degli scambi commerciali, del settore della produzione. Per una lingua di antica e alta caratterizzazione culturale questo significa raccogliere una sfida nuova, impegnarsi in uno sforzo di maggiore diffusione fra i nuovi pubblici e di confronto con le loro nuove esigenze. Significa anche collocarsi pienamente all'interno di un generale movimento che coinvolge tutte le lingue europee e che è finalizzato al raggiungimento di comuni obiettivi: l'Europa non è un organismo unitario, ma la diversità delle lingue e delle

culture va vista come ricchezza. Su queste basi, perciò, occorre fondare gli interventi per superare la xenofobia e l'ultranazionalismo.

L'ultimo elemento della raccomandazione del 1998 è costituito dal fatto che per venire incontro ai bisogni di un'Europa plurilingue e pluriculturale è necessario che i cittadini sviluppino l'abilità di comunicare attraverso i confini linguistici e culturali, e ciò richiede uno sforzo che va incoraggiato per tutta la vita, ovvero che va organizzato e finanziato ad ogni livello del sistema educativo. Infine, è sottolineato il rischio che deriva dalla marginalizzazione di coloro che non hanno le abilità necessarie per comunicare in un'Europa interattiva: il rischio cioè delle nuove forme di analfabetismo (p. 4).

La prima versione del *Framework* riportava che proprio il convegno del 1991 in Svizzera aveva sottolineato la necessità di due strumenti: un quadro comune di riferimento che fosse onnicomprensivo, trasparente e coerente, e un *Portfolio*, cioè un documento che contenesse la ricostruzione della vita linguistica dei cittadini europei, cioè tutti i loro percorsi formativi nei vari gradi di conoscenza delle lingue. La seconda versione del *Framework* non fa riferimento alla centralità di questo convegno, che costituisce il luogo in cui rinasce la capacità propositiva del Consiglio d'Europa, in cui cioè questo riesce a superare la crisi in cui era entrato a partire dalla seconda metà degli anni ottanta.

Il criterio di coerenza viene riferito dal QCER alla necessità di sviluppare azioni ordinate di formazione, che possono essere tali solo se si rifanno a un modello coerente di programmazione didattica: identificazione dei bisogni e, conseguentemente, degli obiettivi; definizione del contenuto; selezione e creazione del materiale; definizione del programma di insegnamento/apprendimento; scelta dei metodi di insegnamento/apprendimento; valutazione e giudizio finale. Questo stesso modello era già presente nei programmi della scuola media italiana del 1979.

L'educazione linguistica rinnovata in Italia a partire dagli anni sessanta-settanta si fonda sul concetto di plurilinguismo, non identificato semplicemente come la compresenza di idiomi in una persona o in una comunità, ma come la più generalizzata condizione dei sistemi semiotici che sono le lingue storico-naturali. Il linguaggio verbale dà luogo a codici (le lingue storico-naturali) che sono intrinsecamente multivariati, e da ciò deriva il plurilinguismo inteso come diversità delle lingue nell'individuo e nella comunità, ma innanzitutto inteso come la molteplicità di strutture e di piani che organizzano il codice e perciò le possibilità espressive dell'individuo e della comunità. Il documento europeo riprende questo concetto e nella versione del 2001 lo pone nelle sue pagine iniziali a sottolineare il suo ruolo di pilastro fondamentale della proposta.

Negli anni recenti il concetto di plurilinguismo ha assunto una crescente importanza nell'approccio del Consiglio d'Europa all'apprendimento linguistico. Il plu-

Plurilinguismo
e pluriculturalismo

Dai bisogni alle
risposte formative

rilinguismo si differenzia dal **multilinguismo**, che è soltanto la conoscenza di un certo numero di lingue o la coesistenza di diverse lingue in una comunità. Il multilinguismo può essere perseguito anche semplicemente differenziando l'offerta delle lingue in un sistema scolastico o in una scuola, o incoraggiando gli alunni ad apprendere più di una lingua, o riducendo la posizione dominante dell'inglese nella comunicazione internazionale. L'approccio plurilingue, invece, enfatizza il fatto che l'esperienza individuale delle lingue nei loro contesti culturali si espande dalla dimensione linguistica più abituale a quella della società a quella delle lingue degli altri popoli (apprese in ambito scolastico o per diretta esposizione), e perciò queste lingue e culture non sono tenute separate come in compartimenti mentali stagni, ma piuttosto costituiscono una competenza linguistico-comunicativa alla quale contribuiscono tutte le conoscenze ed esperienze linguistiche, e nella quale interagiscono tutte le lingue (*ibid.*).

La competenza
linguistico-comunicativa

Dunque, il plurilinguismo viene assunto in un senso più fondante rispetto alla semplice compresenza di lingue, ed è considerato la condizione che vede nell'individuo e nella società interagire in piani diversi modalità espressive differenti. È da sottolineare il fatto che su questa idea di "plurilinguismo" viene basato un altro dei concetti portanti del *Framework*, ovvero quello di "competenza linguistico-comunicativa", nella quale vengono fatte sinergicamente operare tutte le componenti coinvolte nel processo di espressione e di comunicazione.

Plurilinguismo
e mediazione
linguistica
e culturale

Entro questi confini, segnati dal plurilinguismo e dalla competenza linguistico-comunicativa, è posta l'attività di **mediazione** fra individui che non abbiano una lingua comune. Si tratta di mediazione nel senso che aiuta a far comunicare gli individui che si trovino in tale condizione, e che non coincide con la traduzione intesa come meccanica traslazione di sensi da una lingua all'altra, ma con lo sforzo di far entrare in contatto prospettive culturali, modi di vita, modalità di interazione diverse. Questo concetto consente anche di introdurre la figura professionale del mediatore, il cui ruolo sociale, culturale e professionale non si identifica immediatamente con quello del traduttore, e la cui rilevanza è emersa negli ultimi anni anche in Italia come diretta conseguenza dei problemi di tipo sociale ed educativo, oltre che culturale, posti dalle recenti ondate immigratorie.

Questa nuova concezione della competenza comunicativa, basata su una visione del plurilinguismo non semplicemente identificato con il multilinguismo come coesistenza di lingue, porta il *Framework* a sottolineare il fatto che (p. 5)

il compito dell'educazione linguistica è profondamente cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la "padronanza" in una o due o anche tre lingue, ognuna isolata dall'altra, avendo come riferimento il modello del "parlante nativo ideale". Al contrario, l'obiettivo è di sviluppare un repertorio linguistico nel quale

abbiano posto tutte le abilità linguistiche. Ciò significa che le lingue offerte in un sistema scolastico devono essere diverse e che agli studenti deve essere data l'opportunità di sviluppare una competenza plurilingue.

Sottolineiamo questo concetto di **competenza plurilingue**, che raccoglie tutta una serie di elaborazioni e di esperienze educative che hanno visto l'Italia all'avanguardia. Con ciò si entra all'interno dei riferimenti teorici della proposta del *Framework*.

5. Un quadro teorico per la didattica delle lingue

5.1. L'approccio pragmatico-linguistico Dopo avere esaminato nel capitolo iniziale il quadro di tipo storico e di obiettivi, il documento europeo si dedica, nel capitolo secondo, all'esplicitazione dei riferimenti concettuali di un modello teorico capace di fondare, a livello scientifico, le sue proposte. La versione del 2001 riprende sostanzialmente quella del 1997, e immediatamente segnala la necessità di appoggiare i progetti di gestione del contatto linguistico su adeguate batterie concettuali derivanti da modelli teorici dell'attività espressivo-comunicativa. Un documento di portata generale qual è il *Framework* «deve collegarsi a una visione molto generale dell'uso linguistico e dell'apprendimento» (p. 9).

In realtà, il documento europeo non prende in considerazione in modo generico il linguaggio e i suoi meccanismi, ma sceglie una precisa e determinata visione, ritenuta capace di giustificare le proposte relative alla gestione degli usi linguistici.

L'approccio qui adottato, generalmente parlando, è orientato all'azione nella misura in cui considera gli utenti-apprendenti di una lingua innanzitutto come "agenti sociali", soggetti sociali, cioè membri di una società che hanno dei compiti da compiere (non esclusivamente collegati alla lingua) in un dato insieme di circostanze, in uno specifico contesto e entro un particolare campo di azione (*ibid.*).

Questo riferimento mostra chiaramente quali sono le basi teoriche del documento: si tratta di una visione pragmatica e sociolinguistica della lingua, che fa della sua dimensione sociale e interazionale un elemento fondante. La lingua, in tale approccio, non è considerata solo nei termini di una struttura pura che, mediante l'applicazione delle sue regole formali, consente la comunicazione, ma come un sistema di usi linguistici. L'utente/apprendente è un soggetto sociale, cioè ha una identità che si stabilisce entro il gruppo sociale, e per svolgere i compiti sociali si relaziona agli altri; svolge questi compiti in un determinato contesto che definisce il loro senso. Infatti, il documento europeo afferma: «gli atti di lingua si svolgono entro attività linguistiche, e queste attività fanno parte

Un approccio
pragmatico-linguistico

La lingua come
forma, norma e uso

di un più ampio contesto sociale: è soltanto questo che può dar loro il pieno significato» (*ibid.*).

Dunque, è il contesto sociale che crea il senso: è difficile non vedere in queste parole la lezione filosofica di Wittgenstein, con il suo richiamo al significato come uso entro i giochi linguistici contestualmente determinati. Né è difficile reperire nell'approccio del *Framework* le suggestioni della visione pragmatica del linguaggio, fondata sulla **teoria degli atti linguistici**. Nella concezione del documento europeo, che vede l'utente/apprendente delle lingue innanzitutto come soggetto sociale, confluisce anche una prospettiva sostanzialmente sociolinguistica della lingua, particolarmente attenta non solo alla dimensione della struttura formale e della norma, ma anche alla dimensione dell'uso, in un concetto di "lingua" i cui sensi plurimi sono stati evidenziati da studiosi come L. Hjelmslev e E. Coseriu. Riprendendo la lezione saussuriana, secondo questi autori la **lingua è forma pura**, cioè sistema potenziale di rapporti; è anche **norma**, cioè sistema socialmente stabilizzato della lingua in quanto istituzione capace di regolare il comportamento comunicativo; infine, la lingua è un sistema di **usi**, le cui regolarità si possono cogliere soltanto *a posteriori*, dopo che si siano manifestati nella regolarità delle azioni comunicative condivise collettivamente.

Questa stessa concezione della lingua come azione sociale dell'utente in quanto soggetto sociale viene ribadita dal *Framework* quando parla «di compiti nella misura in cui le azioni sono realizzate da uno o più individui che usino strategicamente le proprie specifiche competenze per acquisire un dato risultato. Un approccio basato sull'azione, dunque, prende in considerazione le risorse cognitive, emotive e volitive e l'intera gamma delle specifiche abilità di un individuo in quanto soggetto sociale» (*ibid.*).

Nel modello teorico di lingua e linguaggio proposto dal *Framework* appare centrale il concetto di "compito" (*task*), che è messo in stretto contatto con quello di "strategia": i soggetti sociali attuano gli usi, svolgono i compiti secondo strategie, cioè secondo schemi di azione socialmente e cognitivamente costituiti. Inoltre, la visione del *Framework* ha un taglio pragmatolinguistico nel momento in cui sottolinea che gli usi, le azioni linguistico-comunicative sono finalizzate a raggiungere particolari risultati. Le intenzioni caratterizzano le azioni umane, che perciò si caricano di senso e producono processi semiotici. L'individuo in quanto agente sociale usa competenze che consentono di considerarlo da diversi punti di vista. Il locutore (utente/apprendente una lingua) è un soggetto sociale governato da una **dimensione cognitiva**. Del soggetto sociale è anche considerata la **sfera emotivo-affettiva**, che fa sì che il soggetto non sia semplicemente una struttura che usa le regole della lingua, ma sia un essere umano coinvolto in tutti i suoi aspetti nei processi di comunicazione e di apprendimento. Infine, la **dimensione volitiva** coinvolge gli scopi della comunicazione e delle azioni sociali, e dunque, viene ripreso il ruolo del contesto.

L'uso linguistico non coinvolge soltanto le attività linguistiche di scambio comunicativo, ma comprende anche l'apprendimento linguistico: «L'uso linguistico, che coinvolge anche l'apprendimento linguistico, si concretizza in azioni realizzate da persone [questo termine non è presente nella versione del 1997 ed è introdotto in quella del 2001] che sia come individui sia come agenti sociali sviluppano delle competenze, che sono generali ma anche particolari, cioè competenze linguistico-comunicative» (*ibid.*). Nella versione precedente i soggetti sociali non solo sviluppavano, ma avevano a disposizione queste competenze: la versione del 2001 cancella questo elemento perché, ipotizziamo, se non c'è sviluppo della competenza, non può esserci formazione all'interno di un uso sociale.

È il termine *competenza linguistico-comunicativa* che traccia la separazione tra i progetti precedenti e la proposta del Framework che, nell'intento di ricostituire un modello più coerente, più compatto, cerca di risolvere le contraddizioni di una fase precedente della riflessione glottodidattica europea. Se prima la competenza linguistica veniva opposta a quella comunicativa nella misura in cui la competenza linguistica era considerata il controllo delle strutture delle lingue, in opposizione alla capacità di dominare l'universo della comunicazione nell'uso sociale, ora il termine *competenza linguistico-comunicativa* unisce le due dimensioni in modo teoricamente non separabile.

5.2. Le competenze generali Le competenze generali di un utente/apprendente, esaminate dal punto di vista delle loro sottocomponenti, «consistono della sua conoscenza, abilità e competenza esistenziale, così come della abilità ad apprendere» (p. 11).

La prima delle componenti di tali competenze è la conoscenza, «cioè la conoscenza dichiarativa, intesa come ciò che risulta dall'esperienza (ovvero la conoscenza empirica) e da un apprendimento più formale (la conoscenza accademica)» (*ibid.*). È importante sottolineare anche ciò che il documento dice immediatamente dopo: «Ogni comunicazione umana dipende da una conoscenza condivisa del mondo». Independentemente, dunque, dalle modalità di formazione del sapere, ciò che conta è che, se non si ha questa dimensione di condivisione di sapere, questo *terreno comune* (nella dizione di Tomasello, 2009), non ci può essere comunicazione. Essendo il sapere strettamente legato alle forme simboliche, non c'è sapere senza la possibilità di comunicazione, cioè senza la condizione di possibilità di tipo semiotico, mediata dal codice, di una forma di identità.

Le altre componenti della conoscenza sono le abilità (*skills*) e il saper fare (*know-how*), che riguardano non tanto la conoscenza dichiarativa quanto piuttosto le procedure.

Un'altra componente delle competenze generali è data dalla competenza esistenziale, cioè dal saper essere, che

L'apprendimento
e l'uso linguistico

Sapere

Saper fare

può essere considerato la somma delle caratteristiche individuali, dei tratti di personalità e degli atteggiamenti, che riguardano, ad esempio, l'autoimmagine, l'immagine che si ha degli altri e la volontà di impegnarsi con gli altri nell'interazione sociale. Questo tipo di competenza non è semplicemente il risultato di caratteristiche immutabili della personalità, ma include anche fattori che sono il prodotto di vari tipi di processi di acculturazione e che possono essere modificati (p. 12).

Infine, un'altra componente rilevante della competenza generale è l'**abilità ad apprendere**, che «coinvolge competenza esistenziale, conoscenza dichiarativa e abilità, e che si appoggia a vari tipi di competenza. L'abilità ad apprendere può essere concepita anche come un "sapere come", un essere disposto a scoprire l'alterità, sia relativamente ad un'altra lingua, ad un'altra cultura, ad altra gente o a nuove aree di conoscenza» (*ibid.*). L'abilità ad apprendere viene sostanzialmente collegata, dunque, a una curiosità generale, ma anche alla familiarità con i processi di formalizzazione dei contenuti di conoscenza. Il documento europeo aggiunge che essa può coinvolgere «vari gradi e combinazioni di aspetti della competenza esistenziale, della conoscenza dichiarativa, delle abilità e del saper fare» (*ibid.*). Vengono citati, per la competenza esistenziale, ad esempio la volontà di prendere l'iniziativa e anche di correre i rischi in una interazione faccia a faccia, o il coraggio di chiedere aiuto comunicativo alla persona con cui parliamo. E ancora, il rischio dei fraintendimenti culturali nelle abilità di ascolto. La conoscenza dichiarativa coinvolge la consapevolezza dei tabù esistenti in determinate culture. Infine, il saper fare può aiutare a usare un dizionario oppure a muoversi in un centro documentazione o a sfruttare le nuove tecnologie.

La variazione si manifesta in tutte le sue forme nella considerazione delle competenze generali: è condizionata dagli eventi, dal contesto, dall'esperienza pregressa. La variazione è la premessa per la possibilità di un apprendente di modificare i propri stili e profili di apprendimento in relazione alle esperienze e alla loro interazione con i vari tipi di competenza e di conoscenza.

5.3. La competenza linguistico-comunicativa Oltre alle competenze generali, la visione pragmatica, azionale del *Framework* si fonda su un'idea di competenza linguistico-comunicativa che da un lato è più specifica di quelle generali, dall'altro costituisce il tentativo di ricomporre in un concetto unitario le diverse componenti messe in luce dalle scienze del linguaggio.

Per il *Framework*, il concetto di "competenza linguistico-comunicativa" è articolabile in tre sottocomponenti: la **dimensione linguistica**, quella **sociolinguistica** e quella **pragmatica**. «Le competenze linguistiche comprendono conoscenze lessicali, morfologiche e sintattiche, abilità e altre dimensioni della lingua come sistema, indipendentemente dal valore sociolinguistico».

stico delle variazioni e dalle funzioni pragmatiche delle realizzazioni» (p. 13). In questo senso, la componente linguistica della competenza linguistico-comunicativa riguarda la dimensione della lingua in quanto forma, in quanto sistema di regole formali. Il documento sottolinea che questa componente non è collegata soltanto alla qualità delle conoscenze relative, ad esempio, alla distinzione di tratti fonetici o all'ampiezza del vocabolario, ma anche all'organizzazione cognitiva, cioè al modo in cui questa conoscenza è immagazzinata e resa accessibile. Tale riferimento cerca di superare, a nostro avviso, l'idea che la competenza linguistica sia segnalata solo attraverso la capacità di poter dare giudizi di grammaticalità; in altri termini, intende evitare l'appiattimento di una competenza così articolata e centrale sulla pura dimensione formale del sistema linguistico. Proprio lungo queste complesse tematiche si incammina il ragionamento del *Framework*: è interessante la distinzione circa le modalità di questa conoscenza che costituisce la competenza linguistica, dal momento che «la conoscenza può essere consapevole e perciò esprimibile, ma può anche non essere consapevole (come nel caso del dominio del sistema fonetico)» (*ibid.*).

Si evidenzia chiaramente in questo punto la centralità di quella che alcuni chiamano anche *competenza metalinguistica*, per sottolineare il fatto che essa è l'attività che prende la lingua e la comunicazione come oggetti della riflessione e della sua espressione, ovvero del suo discorso. Proprio la centralità di tale competenza è stata rifiutata da diverse prospettive glottodidattiche, soprattutto in una visione dell'approccio comunicativo che, eliminando ogni attività di riflessione sull'universo della lingua e del linguaggio, riduceva la competenza comunicativa a un'attività puramente meccanica e automatica, ricadendo, in tal modo, nei modelli e nei metodi che si volevano superare con il nuovo approccio. Tali atteggiamenti, che comunque non si pongono nella linea del correttezza critica che deve avere la riflessione scientifica, erano determinati dalla paura di rimettere in gioco la grammatica nell'insegnamento della L2, nel senso di appiattare sulla dimensione delle esercitazioni sulle regole formali la complessità degli usi comunicativi. Ancora oggi è forte tale timore che spinge alcuni a parlare di *usi della lingua* intendendo con ciò il complesso mondo della competenza (meta-)linguistica, pur di evitare il riferimento all'analisi grammaticale.

Che si tratti di un universo complesso di fenomeni non sfugge al *Framework*, che ne sottolinea, con il riferimento alla esprimibilità, le varie forme di manifestazione, ma che ne indica anche la variabilità individuale: «La sua organizzazione e accessibilità varieranno da un individuo all'altro, e anche all'interno di una stessa persona (ad esempio, in un plurilingue sarà influenzata dalla competenza nelle varie lingue). Si può anche ritenere che l'organizzazione cognitiva del vocabolario [...] dipenda anche, fra l'altro, da tratti culturali della comunità o delle comunità nelle quali l'individuo ha maturato la sua socializzazione o si è svolto il suo apprendimento»

La competenza
metalinguistica

(*ibid.*). In definitiva, anche la competenza linguistica viene comunque svincolata dal legame con la sola forma linguistica e da quello con la manifestazione esplicita tramite giudizi di grammaticalità o con attività esercitative puramente formali.

Le altre due componenti della competenza linguistico-comunicativa sono quella sociolinguistica e quella pragmatica.

La dimensione
sociolinguistica

A proposito della **componente sociolinguistica**, intesa come il piano delle condizioni socioculturali per l'uso linguistico, viene a mancare nella versione del 2001 del documento europeo uno schema che invece era presente in quella del 1997: nella versione precedente la componente sociolinguistica aveva un ruolo primario perché rappresentava il collegamento fra la competenza comunicativa e le altre competenze, e perciò esaltava l'importanza della dimensione culturale nella competenza comunicativa. Nella versione recente tale riferimento è stato omesso, e ciò sottolinea il peso più leggero attribuito a una prospettiva sociolinguistica nella proposta del *Framework*, non del tutto eliminabile, però, se non vuole far crollare il suo intero impianto. Le competenze sociolinguistiche di cui si parla nella versione recente si riferiscono alla sensibilità alle convenzioni sociali, alle regole di cortesia, alle norme che governano le relazioni tra generazioni, tra gruppi sociali, così come si riferiscono alla codificazione linguistica di rituali fondamentali in una società, e comunque a tutte le manifestazioni comunicative fra rappresentanti di culture diverse.

La dimensione
pragmalinguistica

La terza dimensione (e rimane tale sia nella prima che nella seconda versione del documento) è costituita dalle **competenze pragmatiche**. Pur nella identità di collocazione di tale componente, cambia abbastanza la definizione che se ne dà nelle due versioni. In entrambi i casi si tratta di definizioni molto generali; la prima, però, coinvolgeva tutte le dimensioni della competenza (sapere, saper essere, saper fare) nel produrre effetti attraverso la lingua e la comunicazione. Nella seconda versione viene solo detto che per "competenza pragmatica" si intende l'uso funzionale delle risorse linguistiche nella gestione di scenari e schemi di scambi interattivi. A ciò si aggiunge la gestione delle dimensioni di coerenza e coesione, della tipologia testuale, di tutto ciò che è coinvolto nei processi discorsivi. È alla competenza pragmatica che viene demandato il compito di gestire il rapporto fra la dimensione linguistica e quelle degli scambi sociali e dell'ambiente culturale.

Le categorie fin qui proposte dal QCER servono a definire le competenze interne del soggetto sociale, che si manifestano solo attraverso comportamenti, attualizzazioni concrete. Il processo di apprendimento aiuterà a sviluppare e a trasformare queste stesse rappresentazioni, meccanismi e capacità interne (p. 14). Ciò pone il rapporto fra l'idea di competenza, così come è derivata da certa linguistica soprattutto di tipo generativo-trasformativo, e le prospettive glottodidattiche di competenza che qui sono

prese in considerazione. Il *Framework* afferma che certamente dietro i comportamenti ci sono le rappresentazioni, ovvero le competenze, ma i processi di apprendimento possono trasformare queste stesse rappresentazioni. Ciò significa implicitamente rifiutare un'idea di competenza intesa come riferita a un piano puramente strutturale e a una dimensione precostituita e indipendente dai rapporti sociali.

54. Abilità e attività linguistiche Un altro concetto su cui si concentra il QCEP è quello di **attività linguistica**. Il documento afferma che «la competenza linguistico-comunicativa dell'utente/apprendente è attivata nello svolgimento di varie attività linguistiche» (p. 14), e che queste comprendono la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione (intesa, in particolare, come interpretariato e traduzione). Questa formulazione colpisce per due fatti, in relazione alle riflessioni che in ambito italiano sono state fatte sulla stessa materia.

Nel dibattito posto in essere dall'educazione linguistica italiana quelle che nel *Framework* sono intese come attività linguistiche vengono considerate, invece, abilità o macroabilità, grandi abilità. Il documento europeo, allora, propone un aggiustamento concettuale e terminologico, riservando ad *abilità* un altro significato, cioè quello che abbiamo visto esaminando la competenza generale, ovvero il sapere (essere, fare, apprendere). Effettivamente, allora, il *Framework* permette di rivisitare anche la batteria concettuale e terminologica usuale all'interno dell'educazione linguistica italiana, per la quale, appunto, produzione e ricezione non sono attività, ma abilità.

Tra le due prospettive si manifesta un'altra differenza, dato che nel discorso italiano di educazione linguistica le abilità o macroabilità sono sì la ricezione (orale e scritta) e la produzione (orale e scritta), a volte con l'aggiunta sotto vari nomi di quella che chiamiamo *competenza (meta-)linguistica*, ma non vi rientrano invece le altre che il QCEP considera attività, ovvero l'**interazione** e la **mediazione**. Ovviamente, la materia può assumere forme diverse in base ai punti di vista teorici che si adottano, e in tal modo rimane da valutare solo il grado di coerenza che assume globalmente il modello sulla base dell'assunzione dell'una o dell'altra prospettiva.

La questione è chiara: interazione e mediazione possono avere lo statuto di **autonome** attività, come quelle di produzione e ricezione? Hanno **autonomia** funzionale o sono il luogo di convergenza di processi e di attività collocate, invece, entro gli ambiti delle altre due attività?

Il *Framework* definisce l'interazione come l'attività nella quale «almeno due individui partecipano in uno scambio orale e/o scritto con produzione e ricezione alternate; di fatto, possono sovrapporsi nella comunicazione **orale**» (*ibid.*). Nel rendere l'interazione autonoma rispetto alle altre due attività c'è la preoccupazione che «apprendere a interagire coinvolge molte più cose che apprendere a ricevere e a produrre enunciati» (*ibid.*). Dunque,

Autonomia
di interazione
e mediazione

L'interazione
comunicativa

la chiave di lettura per l'autonomia dell'interazione è questa, ma tale preoccupazione interferisce, a nostro avviso, con la corretta impostazione del problema, che vede confondere diversi elementi: innanzitutto, la dimensione dell'oggetto dell'attività; poi, i processi in essa coinvolti.

Gli oggetti dell'attività di interazione sono, per il *Framework*, gli enunciati, sui quali verterebbero le separate attività di ricezione e di produzione, mentre l'oggetto dell'interazione sarebbe il discorso, il testo. Non è difficile dimostrare la fallacia di questo assunto, che fa entrare il documento europeo in contraddizione con quanto prima affermato (e gli fa venire meno, in tal modo, anche il principio della coerenza, da esso sancito). I testi sono l'oggetto sia della ricezione, sia della produzione, e non solo dell'interazione. Da questo punto di vista, dunque, la posizione del *Framework* circa l'autonomia dell'interazione è debole.

Passiamo ai processi soggiacenti alle attività. In quanto processi, dice il documento europeo, la ricezione e la produzione orale e scritta sono ovviamente primarie, e tutte e due sono richieste nell'interazione. Quindi, da un lato, vediamo lo stesso documento rendersi conto dell'inutilità del distinguere l'attività di interazione rispetto alle altre due. Dopo di che, il seguito dell'affermazione appare strano e troppo contraddittorio rispetto alla proposta complessiva del *Framework*: «l'uso di questi termini [ricezione e produzione] per attività linguistiche è confinato al ruolo che giocano in isolamento» (*ibid.*). Dunque, in maniera del tutto difforme a quanto abitualmente inteso, e sicuramente rispetto al significato che i due termini hanno nel discorso italiano sull'educazione linguistica, la ricezione è solo ciò che avviene quando il destinatario/ricevente del messaggio è il punto conclusivo del processo: lettura silenziosa, passiva fruizione dei media, comprensione dei contenuti di un corso ecc. Le attività produttive, secondo gli esempi portati dal *Framework*, sono solo di tipo monodirezionale. Tutta questa impostazione è perlomeno parziale, non tiene conto degli approcci delle ricerche scientifiche di tipo linguistico, ha implicazioni applicative fuorvianti. Nella proposta del *Framework*, a nostro avviso molto debole, lo specifico dell'attività di interazione sta nel numero dei partecipanti, nel tratto della pluralità di soggetti partecipi: se sono almeno due, si stabilisce un rapporto sociale e dunque si pongono le condizioni per l'interazione.

Non siamo del tutto convinti della necessità di distinguere un'ulteriore attività linguistica basata sui tratti che abbiamo esaminato nel QCER. Le ricerche sul **parlato** hanno identificato caratteristiche tipologiche che possono consentire di non distinguere fra produzione e interazione come attività, ma fra generi di discorso che sono sempre frutto di attività produttive, che si svolgono, però, secondo la monodirezionalità o la bidirezionalità dei flussi: si pensi, ad esempio, al dialogo, che è il genere più naturale del parlato. Appare riduttivo, inoltre, pensare a una produzione che implichi solo una progettazione individuale, monodirezionale del testo, sciolta dalla pre-

figurazione dell'attività di ricezione e di produzione del ricevente, o sciolta dalla comprensione del contesto in cui si situa il messaggio. Pensare, infine, a relegare produzione e ricezione entro questi confini significa proporre un modello glottodidattico riduttivo delle elaborazioni ed esperienze sullo sviluppo delle capacità di gestire le attività produttive e ricettive.

Per quanto riguarda l'attività della mediazione, a nostro avviso, essa ha il proprio fondamento nel progetto politico e nell'organizzazione istituzionale di tipo comunitario, che vuole favorire la mobilità fra gli individui, e quindi attivare complessi processi di interazione, i quali si fondano anche sulla possibilità di tradurre, di passare da una lingua all'altra. Ciò può avvenire tramite processi e figure istituzionali apposite, cioè le attività della mediazione e le figure dei traduttori. La «mediazione rende possibile la comunicazione fra persone che per una qualche ragione sono incapaci di comunicare direttamente l'una con l'altra» (*ibid.*). Di fatto la mediazione è l'attività di processazione di un testo, di sua gestione per la sua ri-creazione che lo renda utilizzabile socialmente. Il fine sociale della evidenziazione dell'attività di mediazione linguistica è evidente, e giustificabile almeno su tale piano, oltre che su quello della specificità dei processi traduttori. Non ci sembra, però, che tale attività possa avere un ruolo preminente rispetto alle altre due, che sono fondamentali nel contatto individuale con altre lingue e culture.

La mediazione

5.5. Domini, compiti, testi, strategie I domini sono il luogo di contestualizzazione delle attività linguistiche, rappresentando l'insieme di saperi, fenomeni, rapporti, pratiche sociali propri degli ambiti pubblico, personale, educativo, occupazionale. Questi sono i domini maggiormente coinvolti nei processi di apprendimento.

Il **dominio pubblico** si riferisce a tutto ciò che è connesso con l'interazione sociale ordinaria quale si svolge in relazione agli affari e all'amministrazione, ai servizi pubblici, alla cultura ecc. Il **dominio personale** invece comprende le relazioni familiari e le pratiche sociali di un individuo. Il **dominio occupazionale** abbraccia tutto ciò che concerne le attività e le interazioni in rapporto al lavoro. Infine, il dominio educativo riguarda i contesti di formazione (p. 15). A nostro avviso, è proprio questa definizione che consente di considerare anche il **dominio educativo** come luogo di rapporti sociali, cioè un dominio nel quale la comunicazione ha una sua totale autonomia e identità funzionale, adeguata alle sollecitazioni e alle configurazioni del contesto, e non è semplicemente la simulazione di una presunta comunicazione reale in quanto esterna ad esso.

Altri concetti chiave del modello teorico linguistico-glottodidattico del QCER sono quelli di **compito** (*task*), **strategia**, **testo**.

Il documento afferma che

la comunicazione e l'apprendimento coinvolgono la messa in atto, la realizzazione di compiti che non sono soltanto linguistici anche se coinvolgono attività linguistiche e sollecitano la competenza comunicativa dell'individuo. Nella misura in cui questi compiti non sono né di *routine* né automatici, essi richiedono l'uso di strategie nella comunicazione e nell'apprendimento. Questi compiti, nel momento in cui coinvolgono attività linguistiche, implicano la gestione (attraverso le attività di ricezione, di produzione, di interazione o mediazione) di testi orali e scritti (*ibid.*).

Nel documento del 1997 a questo punto era inserito uno schema grafico che mostrava molto chiaramente la centralità del testo rispetto alle strategie e ai compiti.

La relazione
contestuale
fra strategie,
compiti e testi

Il rapporto fra compiti, strategie e testi è sempre collocato entro un approccio fortemente contestualizzato, dipendente da un quadro di tipo pragma- e sociolinguistico. Pur ricordando che nella seconda versione del documento europeo rispetto alla prima c'è una minore connotazione sociale e sociolinguistica, ad esempio introducendo il concetto di "persona" come valore di tipo più universale, e anche se aumenta una certa qual incoerenza complessiva di approcci non soltanto linguistici, il *Quadro* tende ad allargare l'ambito di applicazione del suo modello ad ogni tipo di attività. Le relazioni fra strategie, compiti e testi dipendono dalla natura dei compiti: il modello del *Framework* ha un valore generale perché vuole applicarsi a ogni tipo di compito, dal guidare un'autovettura al riparare un mobile al comunicare. L'importanza di tale approccio pragmatico, azionabile, nella sua generalità dà ampio respiro alla proposta europea, pur se la fa incorrere, a volte, in contraddizioni. I compiti possono essere linguistici, e perciò richiedere attività e strategie linguistiche applicate a testi verbali (ad esempio, leggere). Possono essere compiti che includono una componente linguistica, quando le attività linguistiche formano soltanto una parte del compito generale (ad esempio, cucinare seguendo una ricetta scritta). Altre volte, i compiti, a detta del *Framework*, non sono linguistici, e l'esempio citato è il montare una tenda: ma spesso proprio tale attività non può essere realizzata in silenzio!

La prospettiva
semiotica

Un approccio orientato all'azione è intrinsecamente di tipo semiotico: pertinentizza la dimensione del codice come condizione di possibilità per la formazione delle identità, e a tale azione non sfugge né il contesto né l'identità dell'azione stessa. All'interno dell'universo di codici, poi, il codice verbale (e quindi le attività linguistiche ad esso collegate) ha una posizione centrale. Considerata anche la rilevanza cognitiva di tale centralità, questo significa che non è possibile immaginare una qualsiasi attività senza una mediazione semiotica, dei codici, e primariamente del codice verbale. L'esempio fatto dal documento europeo, cioè il montare una tenda da soli, senza parlare, implica una mediazione linguistica nel momento in cui la messa in atto di strategie richiede la capacità di progettare di mettere in se-

rie, di organizzare delle azioni, cioè di pensarle attraverso la mediazione delle forme del codice verbale. Che si tratti di linguaggio interiore, telegrafico e non manifestato concretamente nella forma di suoni, non cambia la natura della questione. Per quale motivo, allora, il *Quadro* sottolinea sempre l'esistenza di attività e di strategie linguistiche da un lato, e di attività e strategie non linguistiche dall'altro? A nostro avviso, al di là dell'ovvia constatazione della natura intrinsecamente diversa delle attività, l'affermazione del documento implica, a livello teorico, un'istanza di allargamento delle dimensioni coinvolte nei processi di apprendimento. Questo allargamento innanzitutto collega l'apprendimento alla comunicazione, e dunque riguarda tutti i fattori di contesto e di azione che, concernendo la comunicazione, sono presenti anche nell'apprendimento. Per uscire dai limiti dell'insegnamento tradizionalmente incentrato sulla forma linguistica si aprono nuove vie che dalla lingua portano agli altri linguaggi, e dai linguaggi conducono a ciò che apparentemente, ma solo apparentemente, viene considerato come non linguistico.

In sintesi, il *Framework* fonda il carattere pragmlinguistico della sua proposta sia sulla dimensione dell'azione non linguistica, sia su quella dell'agire comunicativo, dell'azione linguistica. Su tale batteria concettuale è fondata la proposta glottodidattica e più generalmente di gestione del contatto linguistico fatta dal documento europeo. Le prime implicazioni si hanno sul modello di articolazione in livelli della competenza linguistico-comunicativa, luogo dove si incontrano le prospettive teoriche delle ricerche acquisizionali, e le esigenze operative e sociali degli apprendenti, della misurazione della loro competenza, della spendibilità sociale di quest'ultima.

Le finalità generali del *Quadro* sono chiarite con molta precisione alla fine del cap. 1. Il primo ambito al quale è destinato è quello della pianificazione linguistica, nel senso della progettazione di programmi di apprendimento/insegnamento «in termini di assunti preliminari relativi alla conoscenza pregressa e di loro connessione con gli apprendimenti precedenti, soprattutto nei punti di scambio fra» (p. 6) ordini scolastici diversi; e ancora, il *Framework* vuole essere uno strumento per definire, entro la progettazione dei percorsi di formazione linguistica, gli obiettivi e i contenuti.

Un altro settore cui il *Quadro* è finalizzato è dato dalla progettazione di certificazioni di competenza linguistica per quanto riguarda «il contenuto del syllabo e i criteri di valutazione» (*ibid.*). In ciò il documento europeo sottolinea costantemente la necessità di evidenziare ciò che gli apprendenti hanno raggiunto quanto a capacità linguistico-comunicativa, piuttosto che le loro manchevolezze, gli errori, le deviazioni. Come è più ampiamente detto più avanti, il fondamento per tale visione positiva delle conquiste degli apprendenti è in un modello teorico di tipo acquisizionale, che considera anche gli errori come elementi strutturali della competenza interlinguistica: in questo modo il *Framework* rifiuta una prospettiva puramente nor-

Usi del Framework

I programmi
di insegnamento/
apprendimento

mativa, che porterebbe a valutare gli errori, soprattutto quelli sistematici, non come manifestazioni di regole variabili elaborate dall'apprendente, ma come deviazioni da una norma linguistica.

Individuati questi due ambiti della pianificazione degli interventi linguistici entro il quadro della formazione, il *Framework* determina le caratteristiche dei prodotti in termini di programmi di insegnamento/apprendimento e di certificazione: essi devono essere globali, modulari, bilanciati, parziali (*ibid.*). Globali, nel senso che devono portare a sviluppare tutti gli aspetti della competenza linguistico-comunicativa; modulari, per consentire lo sviluppo della competenza in usi linguistico-comunicativi propri di aree settoriali; bilanciati, nel senso che devono mirare a profili di competenza controllati, dove la capacità può essere maggiore in determinate aree; parziali, cioè finalizzati alla cura solo di determinate abilità.

Con la propria proposta tassonomica, che mira a fornire un'articolata batteria concettuale per una gestione trasparente, coerente e globale dei processi di pianificazione dell'offerta di formazione linguistica, il *Framework* consente di gestire non solo le fasi iniziali del contatto con le altre lingue, ma anche quelle avanzate, in cui i bisogni di formazione e la configurazione della competenza assumono forme diverse. Nel rispetto di tale impianto tassonomico, il documento europeo non vuole proporre una prospettiva nuova, non vuole imporre un determinato metodo o approccio o punto di vista, che non sia quello che si basa sulla valorizzazione della diversità di sistemi, procedure, tradizioni culturali, linguistiche e formative. In questa direzione vanno i caratteri di apertura e flessibilità che il *Quadro* vuole darsi (p. 7). In tal senso esso vuole essere (pp. 7-8):

multiscopo, cioè utilizzabile per la piena varietà di scopi coinvolti nella pianificazione e predisposizione degli strumenti per l'apprendimento linguistico; flessibile, ovvero adattabile alle diverse circostanze; aperto, cioè capace di ulteriori ampliamenti e approfondimenti; dinamico, intendendo con ciò la sua continua evoluzione in risposta a ciò che è messo in luce dal suo uso; di facile uso, sia perché presentato in una forma comprensibile, sia perché effettivamente utilizzabile; non dogmatico, perché non irrevocabilmente legato a uno dei numerosi modelli di teoria linguistica o di pratica didattica.

6. Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale

Nel cap. 2.3 (pp. 18-9) il documento europeo pone un sottile problema di tipo teorico-metodologico relativo alle sue funzioni. Infatti, il *Framework* afferma che «l'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento [e, dunque, in realtà, la proposta di organizzazione in livelli fatta dal documento europeo] non dice nulla sui processi rispetto ai quali gli apprendenti diventano capaci di agire nel modo appropriato, e neppure dice nulla sui modi in cui

Ricerca pura
e applicazione
glottodidattica

i docenti facilitano i processi di acquisizione e di apprendimento linguistici» (p. 18). In altri termini, il *Framework* pone il problema del rapporto fra la definizione degli obiettivi in termini di azioni comunicative da un lato, e, dall'altro, dei processi loro soggiacenti. Il paragrafo si conclude con questa affermazione (p. 19):

Dato che una delle principali funzioni del *Framework* è di incoraggiare e rendere possibile che tutti i soggetti coinvolti nei processi di apprendimento e di insegnamento si informino reciprocamente nel modo più trasparente non soltanto sui propri compiti e obiettivi, ma anche sui metodi e sui risultati acquisiti, ebbene allora sembra chiaro che il documento europeo non può confinarsi alle conoscenze, alle abilità e agli atteggiamenti che gli apprendenti devono sviluppare per agire in quanto utenti competenti, ma deve anche occuparsi dei processi di acquisizione e di apprendimento linguistico, così come delle metodologie di insegnamento.

In questo modo il documento europeo vuole stabilire un collegamento tra la proposta glottodidattica e le tematiche di ricerca sui processi di sviluppo della competenza. Ricordiamo che anche per l'italiano si è ormai consolidato un filone di studi all'interno delle scienze del linguaggio, che si è dato il nome di *linguistica acquisizionale*: è stato Gaetano Berruto a proporre nel 1998 la denominazione nell'ambito dell'ultima azione di ricerca interuniversitaria sullo sviluppo della sintassi in italiano L2 all'interno della pluricennale serie di indagini che vanno sotto il nome di "progetto Pavia". A nostro avviso, il *Framework*, pur se in modo implicito, vuole collegarsi ad una linguistica acquisizionale intesa come branca di ricerca puramente descrittiva e interpretativa: propone le istanze di una didattica linguistica che sia acquisizionale, cioè di una didattica che tenga in conto i processi soggiacenti all'uso linguistico.

Anche se il *Framework*, proprio per il suo carattere aperto e non dogmatico, non vuole prendere posizione per un determinato modello di apprendimento linguistico, comunque è molto chiaro nell'individuare in un approccio di tipo pragmalinguistico il modello adeguato a sviluppare una politica di diffusione delle lingue compatibile con le raccomandazioni del Consiglio dei ministri n. R (82) 18 e R (98) 6. Il documento europeo, dunque, prende una posizione, e ciò ci spinge a trovare ragioni per poter applicare al *Quadro* le tematiche del rapporto fra la dimensione glottodidattica e le ricerche di linguistica acquisizionale.

In questo capitolo

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* vuole rappresentare uno strumento per unificare la politica linguistica europea nel rispetto della diversità linguistica e culturale come valore fondante della cittadinanza europea.

2. I due obiettivi sono raggiunti dando alle proposte del documento comunitario i caratteri di onnicomprensività, formalità e coerenza; in tale prospettiva il *Quadro* vuole essere uno strumento classificatorio, una batteria concettuale per descrivere quello che si fa.

3. Il modello teorico proposto è basato sul concetto di "uso linguistico" e di "competenza linguistico-comunicativa".

4. Tenendo presenti le ragioni dell'uso linguistico, il documento europeo vuole costituire un quadro di riferimento per delineare in modo formale tutti gli aspetti coinvolti nell'attività linguistico-espressiva e di apprendimento dei soggetti sociali. Per raggiungere tale obiettivo il documento si fonda su un approccio pragmatico e sociolinguistico, che tiene presenti anche i risultati degli approcci che studiano i processi di acquisizione linguistica. Da qui la necessità di fondare una didattica acquisizionale, che tenga conto, cioè, dei processi intrinseci di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

2 Livelli di competenza e stadi di apprendimento nel *Framework*

1. Il *continuum* di apprendimento per la linguistica acquisizionale e la glottodidattica

In questo capitolo esaminiamo, ampliando e integrando Vedovelli (2001c), come il *Framework* articola il *continuum* di apprendimento in maniera tale da trasformarlo in un punto di riferimento per stabilire gli obiettivi dell'insegnamento. Su questa prospettiva, i processi acquisizionali si sviluppano secondo tappe nelle quali l'elaborazione delle regole delle varietà di apprendimento raggiunge punti di equilibrio: in seguito alle sollecitazioni dell'ambiente sociale e comunicativo, o a quelle derivanti da punti critici di funzionalità interna nel gioco di regole, il sistema si ristruttura verso più complesse elaborazioni, cioè verso la creazione di varietà di acquisizione più avanzate.

Se questa è la prospettiva della linguistica acquisizionale, il problema del collegamento fra il modello teorico e le metodologie operative è costituito principalmente dalla possibilità di utilizzare i parametri che la linguistica acquisizionale definisce come costitutivi delle varietà e degli stadi di apprendimento, volgendoli dal piano puramente descrittivo a quello regolativo. In questo cambiamento di prospettiva, le caratteristiche delle varietà/degli stadi di apprendimento, cioè le loro regole, sviluppate dall'apprendente secondo principi generali e insieme sotto la spinta dei condizionamenti del contesto, diventano i segnali delle tappe che l'insegnamento non può violare nella propria proposta. Se lo facesse, l'insegnamento entrerebbe in conflitto con i processi ritenuti naturali di elaborazione delle varietà interlinguistiche.

D'altra parte, la linguistica acquisizionale dell'italiano L2 ha avuto una forte spinta propulsiva a partire dalla diffusione di un tipo di apprendenti nuovi per la nostra lingua, ovvero gli immigrati stranieri, i quali hanno come tratto caratteristico il fatto di non sviluppare la propria competenza in italiano L2 primariamente entro un contesto scolastico, ma innanzitutto nello scambio comunicativo spontaneo con i parlanti nativi con i quali interagiscono. L'ingresso di un immigrato adulto in una classe di lingua sin

La prospettiva
interlinguistica

dal primo momento del percorso migratorio, appena arrivato in Italia, è un caso non così frequente come quello dell'inserimento in classe quando ormai il migrante ha sviluppato un qualche livello di competenza spontanea in italiano L2.

Varietà
interlinguistiche

La presenza del fenomeno migratorio, che dal punto di vista linguistico significa sostanzialmente **processi di acquisizione/di apprendimento dell'italiano L2 fuori dei contesti formativi**, ha promosso lo sviluppo della linguistica acquisizionale italiana. Se dovessimo fare un bilancio dei suoi primi venti anni di lavori (ricordiamo che il primo articolo sull'argomento risale al 1981: Vedovelli, 1981), vedremmo tale disciplina di ricerca linguistica impegnata principalmente a individuare le caratteristiche delle fasi di apprendimento nella loro progressione, da quelle iniziali, **prebasiche**, a quelle **basiche**. Lo studio delle varietà avanzate, della **zona postbasica del continuum di apprendimento**, si è sviluppato più di recente, con il risultato di avere in tal modo una solida rete di punti di riferimento conoscitivi per i primi stadi del processo di acquisizione.

Appare chiaro quanto sia problematico risolvere la questione del rapporto fra il piano della ricognizione descrittiva e dell'elaborazione teorica da una parte, quello dell'applicabilità dei risultati delle elaborazioni teoriche dall'altra. La linguistica acquisizionale ha indagato i processi che portano l'apprendente a elaborare una competenza secondo uno sviluppo che, attraverso stadi successivi, si concretizza in varietà di apprendimento della L2, costituite da regole che da uno stadio al successivo si configurano diversamente per numero (aumentano), per funzionalità (mettono l'apprendente in grado di comunicare più efficacemente) e per coerenza (diventano sempre più aderenti alle regole strutturali della lingua che funge da input). Nella prospettiva della linguistica acquisizionale è questo lo stato più naturale dei processi di apprendimento, quelli che si originano dal libero (in realtà, condizionato socialmente) gioco dei rapporti interattivi. Trattandosi dello stato più naturale, della condizione meno influenzata dalla (presunta) artificiosità delle proposte di insegnamento che si sviluppano entro la struttura formativa, si tratta proprio del punto di riferimento elettivo da prendere se si vuole capire che cosa significa sviluppare la competenza in L2.

Apprendimento
spontaneo e guidato
della L2

Questa priorità teorica assegnata alla condizione dell'apprendimento spontaneo, naturale della L2, sottolineata – e di fatto messa in atto – dalla linguistica acquisizionale, porta con sé una conseguenza non indifferente: i processi naturali di sviluppo della L2, quelli oggetto delle ricerche di linguistica acquisizionale, si propongono come riferimento per l'azione didattica. Questo riferimento può avere molti sensi, e il problema sta proprio nel capire quale sia quello più adeguato a rendere possibile l'applicazione dei parametri del modello teorico nel settore applicativo. Cerchiamo di delineare meglio tale punto, che è preliminare alla disamina di quanto propo-

ne il *Framework*, se vogliamo davvero poter apprezzare il possibile valore della sua proposta (cfr. Vedovelli, Villarini, 2003; Rastelli, 2009).

Nella materia di cui trattiamo il piano applicativo è costituito dai processi di insegnamento della L2, oggetto specifico della glottodidattica e della linguistica educativa, le quali affrontano lo stesso ordine di problemi della linguistica acquisizionale, pur se in una prospettiva diversa: la linguistica acquisizionale applica innanzitutto il punto di vista della descrizione e della ricostruzione, supportato da quello della interpretazione teoretica; la glottodidattica e la linguistica educativa applicano il punto di vista della gestione. La linguistica acquisizionale vuole innanzitutto descrivere i processi; si chiede se in essi esistano eventuali regolarità, da che cosa siano influenzate, come evolvano, sotto la spinta di quali forze. La linguistica educativa si chiede come si possa far sviluppare in modo efficace, rapido, economico in termini di risorse cognitive la competenza nella lingua oggetto del processo di insegnamento/apprendimento. La linguistica acquisizionale ipotizza scenari di evoluzione dei processi in presenza di condizioni diverse (età dell'apprendente, stato socioculturale, caratteristiche dell'interazione ecc.); la glottodidattica individua i modi per consentire all'apprendente di ottimizzare lo scambio comunicativo nei possibili scenari, nei contesti di spendibilità della competenza comunicativa.

È possibile il dialogo fra la linguistica acquisizionale e la linguistica educativa? A nostro parere, sì, ma solo se sarà possibile pensare a una didattica acquisizionale. Che cosa intendiamo con ciò?

A nostro parere, lo studio descrittivo/interpretativo di un processo linguistico (in questo caso l'apprendimento della L2) può trovare tutta una serie di punti sui quali far nascere un dialogo fra linguistica acquisizionale e linguistica educativa: uno di questi è costituito proprio dalla ricostruzione delle tappe di apprendimento, che di fatto possono essere intese come livelli di competenza nella L2.

Detto questo, la differenza di prospettive fra le due discipline permane, a meno di individuare sull'oggetto di comune riflessione un terreno condiviso, rispetto al quale comunque mantenere le diverse identità di prospettiva. Il tema dei livelli/degli stadi di apprendimento è uno di questi, ed è, per molti versi, anzi, esemplare.

La linguistica acquisizionale intende i livelli/gli stadi/le varietà interlinguistiche di apprendimento come il punto cui può arrivare il naturale processo di elaborazione di un input linguistico in L2 da parte di un apprendente. La linguistica educativa, invece, li intende come il piano di competenza cui occorre che l'apprendente arrivi per gestire in maniera ottimale i rapporti interattivi entro determinate costellazioni di scambi sociali e comunicativi. 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

Dalla descrizione alla gestione dei processi di apprendimento

sollecitazione dei contesti. In tal modo si crea un campo di comune scambio di riflessioni e di esperienze, senza che il piano descrittivo assuma valori coercitivi, e senza che quello applicativo vada a cozzare contro ciò che la ricerca scientifica ha descritto come lo sviluppo naturale, determinato da forze di tipo generale e di tipo contestuale. Usiamo il termine *didattica acquisizionale* proprio per sottolineare un approccio che sia attento ai processi acquisizionali così come sono stati messi in luce dalla ricerca scientifica in questo campo, pur senza esserne condizionato al punto da far perdere autonomia alla didattica linguistica, intesa come luogo di raccolta di esigenze sociali e culturali di formazione, e di risposta a tali esigenze. Dipendendo le esigenze di formazione dal complesso gioco dei rapporti sociali entro i quali l'individuo è inserito, una possibile didattica acquisizionale deve essere attenta a far sì che le proprie proposte non interferiscano negativamente con i processi interni dell'apprendente. Una possibile didattica acquisizionale dell'italiano L2 deve avere l'autonomia per poter agire su tali processi, per poterli forzare, cioè per poterli orientare e renderli più funzionali a creare una competenza adeguata ai bisogni. Per far ciò occorre riesaminare il rapporto, nell'apprendimento, fra fattori dipendenti e indipendenti dal contesto: tale oggetto costituisce un terreno esaminabile sia dalle prospettive di linguistica acquisizionale, sia da quelle glottodidattiche. In questo modo sarà possibile risolvere l'alterità fra le due discipline da possibile elemento di conflitto in fattore di dialogo e di sviluppo della conoscenza.

Nel proporre tale soluzione, applicandola proprio alla questione dei livelli di competenza e tentando di concretizzarla in rapporto all'italiano L2, si evidenziano almeno due considerazioni generali. Innanzitutto, coinvolgendo nella questione la **linguistica educativa**, si mette in gioco un insieme vasto, articolato, differenziato di modelli, metodologie, pratiche operative, al punto che diventa inevitabile operare delle scelte: ad esempio, individuare punti di riferimento, quali i modelli più rappresentativi o quelli più fondati sul piano teorico, e quindi valutare il modo in cui pongono e risolvono il problema. Senza una tale restrizione si rischia di svolgere un discorso generale nel quale nessuna posizione teorico-metodologica è in grado di rispecchiarsi pienamente.

Va sottolineato, poi, che l'oggetto che stiamo trattando, pur ampiamente sovrapponendosi a quello della linguistica acquisizionale, sollecita la linguistica educativa ad elaborare modelli e principi non solo capaci di dar conto dei processi di sviluppo della competenza nell'apprendente, ma anche di farli gestire da un soggetto esterno, a ciò deputato, in rapporto a un determinato assetto della struttura sociale: parliamo del contesto di insegnamento e delle figure professionali in esso impegnato, i docenti in primo luogo.

Sottolineare come il tratto specifico "insegnamento linguistico" rimandi a

un assetto sociale che crea contesti, figure, ruoli e processi istituzionali che sono finalizzati – mediante la formazione – all’interazione con i processi naturali di sviluppo della competenza significa delineare una via per risolvere il problema della natura di una proposta di didattica acquisizionale.

Date tali premesse, esaminiamo il problema dell’articolazione del *continuum* di apprendimento analizzando le posizioni al proposito espresse dal *Framework*, considerandolo come rappresentante delle posizioni più evolute e solide di linguistica educativa elaborate a livello europeo. Il documento europeo, nell’edizione del 1997, esamina al cap. 8 (*Scaling and Levels*) in chiave didattico-linguistica il problema che stiamo trattando; la consapevolezza della sua importanza spinge il *Framework*, nella edizione del 2001, ad anteporla al cap. 3, modificandone il titolo in *Common Reference Levels*: anche questi spostamenti sono significativi. La parte dedicata alla definizione dei livelli di competenza è forse quella maggiormente rimangiata nella versione a stampa del *Framework* rispetto alla prima in Internet. Oltre ad anticipare tale parte, la versione a stampa non contiene la parte introduttiva che in quella precedente proponeva una esplicitazione teorica delle scelte operative circa i livelli. Nell’edizione a stampa tale parte è sintetizzata nella parte finale del cap. 2. Qui di seguito, per ragioni di coerenza, saremo costretti a citare ora dall’una, ora dall’altra edizione: quando indichiamo fra parentesi solo i numeri di capitolo e di paragrafo preceduti da §, ci riferiamo alla versione Internet (1996-97); quando indichiamo fra parentesi il numero di pagina preceduto da p., ci riferiamo a quella a stampa del 2001. Ricordiamo che il documento europeo è disponibile in formato elettronico nel sito Internet del Consiglio d’Europa (<http://www.coe.int>).

È da sottolineare che uno dei due caratteri che il QCER pone a fondamento di una scala che descriva i livelli di competenza è il fatto che «la descrizione deve essere basata su teorie della competenza linguistica, ma ciò è difficile perché lo stato attuale della teoria e della ricerca non è adeguato a fornire una base per tale descrizione. E tuttavia la categorizzazione e la descrizione devono essere teoricamente fondate» (p. 21). Il *Framework*, allora, è ben consapevole della non esaustività degli studi acquisizionali, ma comunque si impone una prospettiva che, a fini euristici, deve essere riferita a un piano teorico; dunque, a nostro avviso, si ha solo la possibilità di individuare questo punto di riferimento nelle teorie acquisizionali.

Nella nostra trattazione diamo conto non solo della proposta del *Framework* relativa alla scala dei livelli di competenza, ma anche del modo in cui essa può essere utilizzata operativamente, o meglio: individueremo uno dei principali campi di applicazione della proposta europea. Si tratta del settore delle certificazioni di competenza linguistica, cioè delle valutazioni della competenza effettuate da enti terzi rispetto a chi propone e gestisce la formazione, fatte secondo parametri standard, indipendenti dalle variabili di

L’articolazione
del *continuum*
di apprendimento

contesto che invece costituiscono l'ossatura delle concrete proposte formative.

In tale prospettiva facciamo riferimento alle certificazioni ufficiali di competenza linguistica: tra quelle relative all'italiano esaminiamo la CILS – Certificazione di italiano come lingua straniera dell'Università per Stranieri di Siena a causa della maggiore conoscenza che ne abbiamo. Un ente **certificatore**, così come altri impegnati nella gestione del contatto linguistico, si imbatte nel problema dell'articolazione del *continuum* di apprendimento, osservandolo in rapporto alle sue implicazioni sociali: infatti, il possesso della competenza linguistica è garantito da una certificazione perché un certo contesto di comunicazione e di interazione sociale è messo in rapporto al possesso di un determinato livello di competenza linguistico-comunicativa ritenuto necessario e sufficiente per gestirlo, cioè per garantire che l'interazione comunicativa avvenga raggiungendo i suoi fini e sviluppando le sue funzioni.

2. Scale, livelli e valutazione della competenza nel *Framework*

Il *Framework* si fonda su una chiara idea di progressione di competenza linguistica, tradotta metaforicamente in una “dimensione verticale” che segna «an ascending series of levels for describing learner proficiency» (“una serie verticale di livelli per descrivere la competenza degli apprendenti”; *Framework*, § 8.1): tale dimensione verticale si aggiunge a quella “orizzontale” che per il *Quadro* serve a delineare i parametri di attività comunicativa, cioè gli ambiti e i domini di uso, i contesti di comunicazione, le abilità, i testi coinvolti.

La considerazione “verticale” della competenza rimanda dunque all'idea di **progressione** nel suo sviluppo e alla sua **mappatura secondo livelli**, ed è utilizzabile per diversi scopi. Innanzitutto, è un sistema che formalizza i tratti dell'apprendimento, cioè che chiarisce quello che ci si aspetta di trovare in un suo dato momento. Inoltre, aiuta a definire gli obiettivi dell'insegnamento. E ancora, ha ricadute sulla didattica anche perché consente varie operazioni: segmentare in unità progressive i sillabi e i materiali didattici; prevedere le tappe e di valutare il loro raggiungimento; prendere in considerazione, nella valutazione, anche ciò che nell'apprendimento non dipende strettamente dalla didattica esplicita. Può permettere il confronto fra diverse proposte didattiche; può aiutare a gestire meglio i rapporti fra competenze generali e di ambiti specifici; infine, può guidare l'apprendente nel passare attraverso sistemi formativi diversi, strutturati verticalmente in modo differme.

La considerazione verticale del processo di apprendimento e la sua scalarizzazione in livelli hanno almeno una utilità pratica, dunque; inoltre, cogliamo nelle pagine del documento europeo un riferimento ai processi di “*incidental learning*”, che consideriamo come denominazione dell'intera gamma

La dimensione
verticale
dell'apprendimento

di ciò che non rientra nell'apprendimento in contesto formale. Tale riferimento è pertanto una traccia dell'attenzione che il *Framework* pone anche all'apprendimento spontaneo della L2, ma in realtà tale riferimento rimane puramente incidentale, compresso dalla forte attenzione alle questioni della didattica in rapporto alla gestione in unità scalari del processo di insegnamento e di apprendimento. D'altra parte, lo stesso *Framework* problematizza l'idea di schiacciare il processo di apprendimento solo sulla dimensione verticale della sua progressione: «Progress is not merely a question of moving up a vertical scale» («Lo sviluppo della competenza non significa solo salire in una scala verticale»; *ibid.*), e tale richiamo alla cautela può essere inteso anche come attenzione ai percorsi individuali di apprendimento, in cui la progressione prevista da un sistema scolastico si incontra (e spesso si scontra) con le vie di apprendimento individuali. E comunque, un apprendente si può collocare in un determinato livello e fermarsi ad esso allargando la propria competenza orizzontalmente sullo stesso.

Ci sembra ugualmente importante il richiamo a una seconda cautela: «one should be careful about interpreting sets of levels and scales of language proficiency as if they were a linear measurement scale like a ruler. No existing scale or set of levels can claim to be linear in this way» («occorre avere cautela nell'interpretare gli schemi di livelli e le scale di competenza linguistica come se ci fosse la possibilità di misurarli con una scala lineare, come con un righello. Nessuna scala o schema di livelli può ammettere di essere lineare in questo senso»; *ibid.*). Dunque, dopo avere introdotto la dimensione verticale della scalarità del processo di apprendimento, il *Framework* ci ricorda il ruolo della variazione, la non linearità dei percorsi di apprendimento, l'intenzione fra i modi e i contesti diversi nei quali il processo si sviluppa. Da ciò discende l'idea che la scalarizzazione in livelli non necessariamente si deve basare sull'idea di equidistanza fra di essi: l'equilibrata e omogenea distanza è un ideale di modellizzazione, che non tiene conto di fattori quali, ad esempio, il tempo, che fa allargare o restringere le distanze che gli apprendenti in quanto soggetti individuali riempiono nel loro processo progressivo. Come vedremo più avanti, tale non omogeneità di partizione fra livelli viene pertinentemente utilizzata nella proposta della CILS.

Quali caratteri ha il modello in livelli proposto dal *Framework*? A nostro avviso, l'idea stessa di scala, cioè di tagli netti fra condizioni diverse della competenza, il richiamo alla non linearità e alla non omogeneità nei tagli, e all'intenzione fra dimensione verticale e orizzontale non intacca l'idea che ogni stato della competenza linguistica sia intrinsecamente diverso rispetto al precedente. Manca, in tale prospettiva, l'idea del non equilibrio che può ritrovarsi in una varietà di apprendimento, quando questa, ad esempio, presenti elementi di fossilizzazione che convivono con regole ancora sensibili ai fattori di evoluzione. È presente, comunque, una visione implicazionale del rapporto fra livelli: «The existence of a series of levels presupposes that certain

Sistematicità
e variazione
nell'apprendimento

thing can be placed at one level rather than another and that description of a particular degree of skill in performance those things belong to one level rather than another» («L'esistenza di una serie di livelli presuppone che certe cose possono essere collocate a un livello invece che a un altro, e che la descrizione di un particolare grado di abilità nel gestire tali cose sia pertinente a un dato livello piuttosto che a un altro»; *Framework*, § 8.2).

Metodi
per l'individuazione
dei livelli

Il documento europeo ricorda i vari modi possibili per definire i livelli: **metodi intuitivi** (basati non su dati, ma sull'esperienza), **metodi qualitativi** (fondati sul lavoro con ristretti gruppi di informanti), **metodi quantitativi**, tra i quali particolare attenzione viene data alla *item*-analisi (*Item Response Theory: IRT*) e alle pratiche di validazione dei test linguistici (*Framework*, § 8.2.1). Tra questi diversi tipi di criteri per sviluppare una scala in grado di stabilire un approccio comune europeo di diffusione delle lingue, i metodi qualitativi e quelli intuitivi non sono ritenuti adatti, e ciò perché l'assegnazione di un particolare tratto a un determinato livello è ritenuta un'operazione soggettiva: tale rischio può presentarsi nell'interpretazione del descrittore ad opera di soggetti diversi da chi ha scelto il descrittore, oppure a causa della diversità dei contesti culturali. Da tali premesse deriva che una scala assume validità solo in relazione a un contesto e che la sua validazione è un processo necessariamente costante.

Criteri per le scale
di livelli

La validità di un modello di scala di livelli di competenza linguistica viene fatta dipendere nel *Framework* da due ordini di presupposti: descrittivi e di misurazione. I criteri descrittivi sono l'**indipendenza dal contesto** (e pertanto la sua **generalizzabilità** ad ogni tipo di contesto) e il riferimento a **teorie della competenza linguistica** che giustificano teoricamente le scelte fatte sul piano applicativo. A questi si aggiungono la **facile utilizzabilità** da parte degli utenti e la **rilevanza** per la popolazione di apprendenti. I criteri misurazionali si riferiscono ai problemi di individuazione delle caratteristiche della competenza di un apprendente (**misurazione** e **valutazione**) e di assegnazione di quest'ultima ai parametri adeguati di livello. È necessaria, allora, una **teoria della misurazione** per evitare l'**errore sistematico**, così come il numero dei livelli deve dare il senso della progressione nello sviluppo della competenza, ma deve anche essere funzionale ai bisogni di suo uso da parte della popolazione degli apprendenti. Ciò porta a rendere le scale relative ai diversi obiettivi per le quali sono pensate: saranno diverse le distanze fra i livelli e le loro caratteristiche interne a seconda che le scale siano orientate verso gli utenti (devono manifestare ciò che l'apprendente può fare) o verso chi effettua operazioni di valutazione (devono manifestare in quale misura un apprendente può produrre attività comunicativa), oppure verso chi costruisce test (anche in questo caso i parametri dei livelli dovranno mettere in luce ciò che l'apprendente sa fare). I diversi usi delle scale di livello portano a dover scegliere fra **scale olistiche** e **scale analitiche**, queste ultime capaci di accentuare i diversi aspetti dell'attività linguistica (ad

esempio, accuratezza, fluenza, pronuncia ecc.) tali da fornire descrizioni globali della capacità di uso linguistico.

Le categorie fin qui utilizzate dal *Framework* mettono in luce il fatto che il suo discorso è rivolto alle figure del valutatore e del certificatore: queste si possono concretizzare nell'insegnante che impartisce la formazione, ma soprattutto in una figura ancora poco diffusa nel sistema formativo italiano, costituita dai soggetti che, esterni a chi impartisce e a chi riceve la formazione, garantiscono il possesso di requisiti compatibili con parametri standardizzati e precostituiti di competenza. Nel sistema scolastico italiano è recente la diffusione dell'idea di certificazione delle competenze linguistiche formate: oltre alle certificazioni di italiano come lingua straniera, nelle scuole si diffonde sempre di più l'idea di far conseguire agli studenti i certificati delle lingue straniere insegnate.

Che il discorso del *Framework* sia rivolto a chi opera nei processi di apprendimento formale si evidenzia anche dal peso dato alle questioni dei rapporti fra livelli di competenza e gradi di abilità in relazione a determinati obiettivi. Una scala di livelli definisce una gamma ascendente di competenza (la dimensione verticale) che può coprire l'intero spazio dell'apprendimento linguistico o un'area pertinente in rapporto a un determinato contesto o al campo di azione di una istituzione. La dimensione verticale viene ad essere un *continuum* con tagli che definiscono i confini dei livelli. Il modello della gradazione si ripresenta entro ciascun livello: ciò introduce la questione delle procedure di assegnazione e di interpretazione dei punteggi.

Uguale destinatario (il contesto di formazione) è quello al quale il *Framework* si rivolge esplicitando i criteri per formulare i descrittori: ognuno può essere formulato in positivo o negativo, ma ciò che conta sono i parametri di precisione, chiarezza, brevità, indipendenza (che ne garantisce l'utilizzabilità in diverse operazioni formative: valutazione continua, autovalutazione ecc.).

Appare interessante (*Framework*, § 8.4) la scelta dei livelli e del sistema che il documento europeo indica per costruire le scale. I vari livelli ampiamente esperiti nei progetti del Consiglio d'Europa vengono considerati come oggetto di ampio accordo, sì che essi appaiono corrispondere a livelli "naturali" di competenza. Non condividiamo tale istanza di assolutizzazione, ma ricordiamo solo quali siano tali livelli:

- **Breakthrough** (o "competenza formulare" secondo Wilkins);
- **Waystage**;
- **Threshold** (il Livello Soglia);
- **Vantage** (il livello di indipendenza, di autonomia);
- **Proficiency**;
- **Mastery**.

A fronte di questa scansione verticale, che parte dal sapersi muovere in contesti di comunicazione secondo comportamenti approssimativi, mecca-

I progetti
del Consiglio
d'Europa

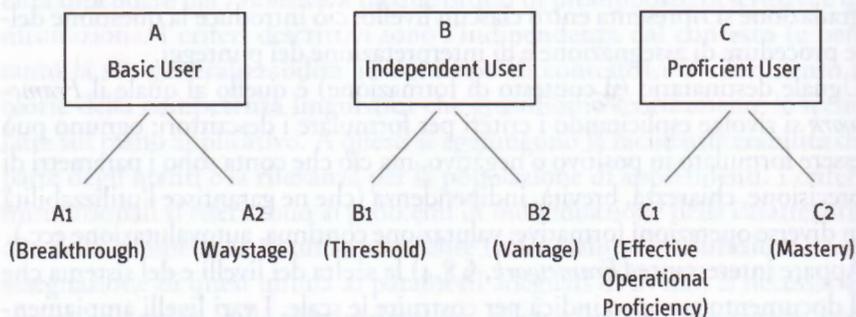
nici, non creativi per arrivare a una competenza pienamente consapevole e creativa, il *Framework* propone una tripartizione di profili:

- l'utente **basico** (A);
- l'utente **indipendente** (B);
- l'utente **competente** (C).

Tre profili
di apprendimento

Il modello tripartito del *Framework* viene posto in correlazione con lo schema ormai consolidato del Consiglio d'Europa (a sei livelli) proponendo un algoritmo di generazione di scale e livelli: a partire dagli utenti A, B, C, ogni soggetto (istituzione scolastica, agenzia formativa, docente ecc.) interessato a produrre scale potrà collocarsi in rapporto al primo schema mediante una progressiva moltiplicazione di livelli secondo lo schema della bipartizione. In tal modo lo schema tripartito viene a moltiplicarsi per due, producendo la corrispondenza con i progetti già realizzati dal Consiglio d'Europa. Il profilo A di apprendente (utente basico) si viene a suddividere in ulteriori due livelli: A1 (corrispondente al livello Breakthrough) e A2 (corrispondente al livello Waystage); B si divide in B1 (Threshold) e B2 (Vantage); C si divide in C1 (Proficiency) e C2 (Mastery).

Lo schema (p. 23) è ormai universalmente noto fra gli operatori a livello europeo:



Dai tre profili
ai sei livelli

Lo schema di generazione binaria diventa uno strumento che consente di formalizzare le scelte operate dagli interessati a creare scale di livelli (per le singole lingue, per i singoli sistemi scolastici) mediante la formalizzazione dei criteri, che possono appoggiarsi ad una iniziale tripartizione di profili, dati come punti di partenza convenzionalmente determinati. Il problema di fondo è che tali livelli di partenza, e dunque anche gli altri che possono essere generati con l'algoritmo binario, non si fondano su parametri di tipo strutturale, ma solo di tipo pragmatico-globale, del tipo "sa fare x attività comunicativa; sa gestire y tipo di testo/contesto". La presenza di tratti strutturali (acquisizionali) come caratterizzanti il livello di competenza vie-

ne posta in secondo piano rispetto al parametro dell'azione comunicativa e della gestione globale da parte dell'apprendente.

I criteri per graduare in livelli quella che dal *Framework* è chiamata *communicative language proficiency* ("competenza linguistico-comunicativa") sono di tipo pragmatico-comunicativo, orientati a mettere in luce indicatori di capacità di gestione dell'azione comunicativa, della situazione di comunicazione (*Framework*, § 8.5, tab. 6). Per quanto riguarda la competenza pragmatica (*language use*) gli indicatori sono costituiti dalla **fluenza**, dalla **flessibilità**, dalla **coerenza** (intesa come fondamento della dimensione testuale), dallo **sviluppo tematico**, dalla **precisione**: a nostro avviso, si tratta di indicatori generalissimi, proposti senza alcun riferimento a procedure di formalizzazione che esplicitino il senso di ciascun criterio. Per quanto riguarda la competenza linguistica (chiosata dal *Framework* con *language resources*) gli indicatori sono il livello generale, il livello di **vocabolario**, l'**accuratezza grammaticale**, il **controllo del lessico**, il **controllo fonologico**, il **controllo ortografico**. Anche in questo caso la genericità dei parametri nasconde i problemi che deriverebbero dall'esplicitazione dei loro tratti: si pensi, ad esempio, all'ambiguità del tratto "livello generale", che dovrebbe invece risultare dall'interazione dei tratti strutturali. Di questi, della loro esplicita assegnazione ai vari livelli, non c'è traccia.

Lo stesso impianto olistico nella formulazione degli indicatori, in realtà riconducibile a un modello orientato all'azione, si ritrova nell'esplicitazione degli indicatori per scale di strategie comunicative e per la competenza socioculturale: è, anzi, il fatto stesso che i livelli siano definiti non solo in termini di competenza linguistico-comunicativa, ma anche di strategie comunicative e di competenza socioculturale a segnare il carattere dell'impianto del documento europeo. Non può sorprendere, allora, che di fatto la formulazione dei tratti di livello sia priva di riferimenti strutturali o ai tratti implicazionali dei processi di apprendimento: si parla, ad esempio, a proposito del livello A2.1 di attività quali «can give and receive information about quantities, numbers, prices etc.» ("sa dare e ricevere informazioni su quantità, numeri, prezzi ecc."; *Framework*, § 8.4); oppure, a proposito del livello B1.1, «can cope with less routine situations on public transport e.g., asking passenger where to go off for unfamiliar destination» ("sa gestire situazioni meno familiari sui trasporti pubblici, per esempio chiedere ai passeggeri dove scendere per destinazioni non conosciute"; *ibid.*); o ancora, a proposito di una mappatura dei livelli (cioè della loro graficizzazione secondo una mappa), si parla di indicatori quali «writing letters; [...] use of telephone; [...] conversation with one people» ecc. ("scrivere lettere [...], telefonare, [...], conversare ecc."; *ibid.*). Questo tipo di impianto è coerente con un approccio pragmatico-comunicazionale nella gestione della formazione linguistica (insegnamento-apprendimento), consentendo di utilizzarlo entro le più disparate situazioni di offerta formativa con il ricorso a

L'impianto olistico

categorie immediatamente trasparenti: ciò che è un elemento di forza si trasforma, però, in uno di debolezza nel momento in cui l'interpretazione del significato del singolo indicatore è lasciata all'intuizione del lettore. Chi può garantire, allora, l'univocità di interpretazione? A quali parametri formali e condivisi comunemente possono essere ricondotti gli indicatori? Tutto ciò nel *Framework* è lasciato, a nostro avviso, volontariamente nel vago, proprio perché il documento europeo dichiara di non voler essere un programma, ma uno strumento per consentire agli operatori del settore formativo di sviluppare autonomi programmi: le istanze di formalità, di trasparenza e di coerenza (necessarie anche nel trattamento delle procedure di scalarizzazione in livelli) vengono in tal modo spostate proprio su queste figure.

Il modello di scale e livelli ha, dunque, un campo primario di finalizzazione costituito da quello della valutazione: senza voler entrare nei temi di un settore che sta avendo un notevole sviluppo, e per il quale esistono molti pregevoli lavori sia di tipo generale sia su singoli aspetti, ricordiamo gli intenti che il documento europeo esplicita circa la propria funzione in rapporto a tale settore.

Framework
e *Portfolio*

Il *Framework* può essere usato «per specificare il contenuto di test e esami; per definire i criteri di raggiungimento di un obiettivo, sia in relazione alla valutazione di una azione linguistica parlata o scritta, sia in relazione alla etero-/auto-valutazione continua; per descrivere i livelli di competenza in test ed esami già esistenti, rendendo possibile, in tal modo, anche la comparazione fra sistemi diversi» (p. 19). La difficoltà concettuale e pratica della valutazione fa sì che il *Framework* si configuri come uno schema, la cui ampiezza implica delle scelte da parte degli utenti. In generale, comunque, la funzione di guida del *Quadro* ha come suo obiettivo finale quello di rendere effettivamente possibile l'attuazione del *Portfolio* europeo delle lingue che, in quanto carta di identità linguistica, biografia linguistica dei cittadini europei, necessita di un codice per la traduzione dei vari sistemi di valutazione, dei loro parametri e delle loro modalità di espressione.

3. I livelli del *Quadro comune*: caratteristiche generali

La scala globale presentata poco sopra esemplifica l'istanza di definizione della competenza linguistico-comunicativa in termini di "saper fare", di azioni linguistiche.

Il profilo dell'utente basico, articolato nei due sottolivelli principali A1 e A2, intende delineare le fasi iniziali del contatto con la L2 e del suo apprendimento. È tale livello che, nei più diffusi sistemi certificatori, propone modalità di verifica e di valutazione diverse da quelle attribuite agli altri livelli, e ciò proprio perché nelle fasi iniziali dell'apprendimento è difficile evidenziare il parametro dell'autonomia linguistico-comunicativa, che sor-

regge dalle fondamenta l'idea di certificazione della competenza. A fronte di tale problema, il profilo di utente basico fornito dal *Framework* si configura come un insieme di tratti che consentono di valutare le **fasi iniziali dell'apprendimento** e dello sviluppo della competenza: il documento europeo anche in questo caso manifesta la sua funzione di strumento per una **gamma** vasta di funzioni entro il processo di apprendimento/insegnamento. Pur se la valutazione certificatoria è sicuramente il settore che più ha attinto al *Quadro*, anche già per ciò che concerne il profilo dell'utente basico le sue proposte diventano una guida per la valutazione nelle altre sue funzioni, soprattutto in quelle di controllo del processo formativo e di taratura della programmazione della fase iniziale dell'apprendimento, tanto complessa quanto delicata.

In una considerazione verticale, il livello A1 è il primo, quello dalla configurazione più ristretta quanto a tratti strutturali e a raggio di interazione comunicativa: il locutore/apprendente di tale profilo «capisce e usa espressioni familiari e enunciati molto basici finalizzati al soddisfacimento di bisogni di tipo concreto. Sa presentare sé stesso e altri, sa domandare e dare risposte su elementi personali (dove vive, le persone che conosce, le cose che ha). Interagisce in un modo semplice, a condizione che gli interlocutori parlino lentamente e chiaramente, e che siano pronti ad aiutarlo» (p. 24). I parametri di questo livello sono presi come riferimento dal livello CILS A1 e parzialmente dal CELI 1, che copre più generalmente l'intero profilo dell'utente basico.

Il profilo A2, sempre basico, delinea un progresso lungo la costituzione della competenza linguistico-comunicativa: «Capisce enunciati e espressioni di alta frequenza collegate a aree di immediata rilevanza (informazioni personali e familiari di base, acquisti, geografia locale, impiego). Sa comunicare in compiti semplici e di routine, che richiedano uno scambio semplice e diretto di informazione su materie di ambito familiare e comunque abitualmente esperite. Sa descrivere, in termini semplici, aspetti del suo territorio, contesti abituali e materie legate ai bisogni immediati» (*ibid.*). Come si nota, la progressione di complessità dei compiti passa dalla dimensione individuale a quella dell'ambiente; un tratto della competenza A1 è quello della lentezza, del controllo "innaturale" della comunicazione da parte degli interlocutori, così come quello della "concretezza" delle esperienze, che passa nel livello A2 a quello della "immediatezza", implicante un sia pur minimo grado di elaborazione. Dal punto di vista strutturale, sembra che la competenza consenta la gestione di segni di estensione limitata al solo enunciato: è proprio questo il livello preso in considerazione dal Decreto del ministero dell'Interno del 4 giugno 2010, che subordina alla verifica del possesso del livello A2 in italiano al rilascio del permesso di soggiorno agli stranieri immigrati "lungosoggiornanti".

Il livello A1

Il livello A2

- Il livello B1 Il secondo macroprofilo di apprendente è quello dell'utente indipendente, anche questo articolato nei due sottolivelli B1 e B2: il tratto dell'**autonomia comunicativa** diventa pertinente a questo livello e si applica alle situazioni dell'interazione quotidiana. L'utente/apprendente B1 «capisce i punti principali di un chiaro input standard su temi familiari, dei quali abbia sistematica esperienza al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Sa gestire le situazioni che si producono durante un viaggio in un'area dove si parli la lingua [oggetto dell'apprendimento]. Sa produrre semplici testi su argomenti familiari o di interessi personali. Sa descrivere esperienze e eventi, sogni, speranze e ambizioni; sa dare ragione e spiegazioni delle opinioni e dei progetti» (*ibid.*).
- Il livello B2 Il locutore/apprendente di livello B2 «capisce le idee principali di un testo complesso su materie astratte e concrete, comprese discussioni tecniche nel campo in cui è specialista. Sa interagire con una certa fluenza e spontaneità, tali da rendere possibile l'interazione con i nativi senza sforzo da entrambe le parti. Sa produrre testi chiari e dettagliati su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un tema esplicitando i vantaggi e gli svantaggi delle varie opzioni». Come si nota, con il profilo B si supera il tratto della concretezza, si ampliano gli oggetti degli atti di descrizione, si riesce a mettere in atto discorsi di tipo argomentativo. I parametri del livello B1 sono presi a riferimento dai livelli CILS UNO-B1, CELI 2 e Ele.IT della Terza Università di Roma; la CILS DUE-B2, il CELI 3 e l'Int.IT si concentrano sul profilo B2, che è considerato quello minimo che dovrebbe avere uno studente straniero che si voglia iscrivere a una università italiana.
- Il livello C1 Il terzo profilo del *Quadro* è quello dell'utente competente: nella prospettiva verticale, il più elevato. Per il sottolivello C1 il locutore/apprendente «capisce un'ampia gamma di testi lunghi e impegnativi, e ne riconosce il significato implicito. Si esprime fluentemente e spontaneamente. Usa la lingua in modo flessibile e adeguato agli scopi sociali, di studio e professionali. Produce testi chiari, ben strutturati, dettagliati su argomenti complessi, mostrando una capacità di controllo degli schemi strutturali e degli strumenti di coesione».
- Il livello C2 Il locutore/apprendente C2 «capisce praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni da diverse fonti parlate e scritte, ricostruendone gli argomenti e presentandoli in maniera coerente. Si esprime in modo spontaneo, molto fluente e preciso, gestendo anche nelle più complesse situazioni le sfumature fini di significato». Il profilo C è quello dell'apprendente avanzato, sul quale, peraltro, gli studi acquisizionali in italiano non sono molto numerosi. Per quanto riguarda le certificazioni, i livelli CILS TRE-C1 e CILS QUATTRO-C2, CELI 4 e CELI 5, così come il certificato IT si riferiscono proprio a questo profilo. Rimane ampiamente irrisolta la questione della vicinanza di tale competenza a quella di un parlante nativo: i diversi sensi con cui le certificazioni interpretano tale livello finale

nella progressione verticale si concretizzano in una visione più o meno distante, sul piano qualitativo, dalla competenza nativa. Per quanto riguarda la CILS, essa ha scelto di considerare il profilo C2 come quello che deve possedere uno straniero che voglia insegnare italiano L2 o che voglia fare il traduttore: con questo riferimento agli ambiti di spendibilità sociale della competenza si sceglie una soluzione di tipo pragmatico a un problema finora non risolto, a nostro avviso, sul piano teorico (per una ricognizione sul significato di *apprendente quali nativo* cfr. Bagna, 2004). Anche il profilo C1, comunque, è quello che consente una forte spendibilità delle competenze nel mondo del lavoro, in quei ruoli dove è richiesta una padronanza linguistica tale da consentire la piena interazione con gli interlocutori: ambiti dirigenziali, manageriali, di progettualità.

I molti quadri che il *Framework* propone presentano analiticamente i tratti dei vari livelli, specificandoli in relazione agli utenti, alle abilità, a esperienze di Enti certificatori. È interessante notare la proposta di griglia per l'autovalutazione da parte dell'apprendente (pp. 26-7), che rappresenta il tentativo di far uscire anche questa dalla dimensione della soggettività e del non controllo intersoggettivo. Il quadro dei descrittori dell'uso linguistico parlato (pp. 28-9) ripropone al suo interno l'autonomia dell'interazione, tratto che prima avevamo incontrato come attività linguistica autonoma, e che qui rappresenta uno dei parametri da rendere oggetto di valutazione, al pari della gamma di usi della lingua, dell'accuratezza, della fluenza, della coerenza. Proprio su quest'ultimo tratto, però, si manifestano tutti gli elementi del conflitto con le modalità proprie del parlato dialogico nell'interazione, considerabile, dal punto di vista del genere di discorso, come bidirezionale, faccia a faccia, con presa di parola libera: la coerenza in questo genere di discorso si struttura secondo modalità fortemente legate al contesto, e perciò diverse da quelle proprie della formalità dello scritto. Nel *Framework*, invece, i parametri di coerenza sembrano avere un valore autonomo e generale, applicabile sempre e comunque al parlato; in realtà, sembrano essere quelli dello scritto, che vengono applicati al parlato, quando possono essere pertinenti solo, o almeno principalmente, per alcuni generi di discorso, quali quelli più monodirezionali o senza presa di parola libera.

4. Livelli di competenza nella CILS – Certificazione di italiano come lingua straniera

Le domande alle quali vogliamo rispondere esaminando il modo in cui la CILS ha proposto di articolare la competenza in livelli sono principalmente le seguenti: quale modello di valutazione è quello di una certificazione come la CILS? E quale modello di competenza linguistica prende come riferimento? Quali criteri sono stati adottati per operare i tagli in livelli? Quali indicatori sono stati scelti? E quali sono i rapporti, in una prospetti-

Autonomia
della valutazione
certificatoria

va comparativa, con i livelli proposti dal *Framework* europeo? E infine proprio a questo proposito, qual è il grado di validità di comparazioni effettuate fra oggetti (livelli) definiti diversamente nei vari modelli?

Rispondiamo innanzitutto alla domanda relativa al tipo di valutazione operato da una certificazione come la CILS: la **valutazione certificatoria** è svincolata dal modo in cui si è formata la competenza. Ciò, da un lato, la rende libera rispetto a un determinato modello metodologico glottodidattico, e, dall'altro, la rende applicabile anche ai casi in cui la competenza linguistica si sia sviluppata fuori dal contesto formativo, ovvero nei casi di apprendimento naturale della L2 maturato nell'interazione sociale extradidattica. Il modello di valutazione certificatoria CILS ingloba, pertanto, l'oggetto della valutazione in livelli proposti dal *Framework*, e si riferisce anche all'oggetto principale degli studi di linguistica acquisizionale, cioè l'apprendimento spontaneo della L2.

La spendibilità
sociale
della competenza

La valutazione certificatoria, proprio perché è svincolata dai contesti di formazione della competenza e dai metodi di glottodidattica usati, tende a raggiungere una **validità generale**, pur essendo pienamente consapevole dei limiti del paradigma di oggettività della valutazione. Sottolineiamo la differenza fra una valutazione sommativa di fine corso e una valutazione certificatoria: la prima ha la sua pertinenza nel verificare se gli obiettivi della formazione, individuati in rapporto agli specifici bisogni degli apprendenti, siano stati raggiunti, e va svolta da chi ha impartito la formazione; la valutazione certificatoria, invece, riporta la competenza degli apprendenti a parametri generali ed è gestita da un ente terzo rispetto a chi impartisce e a chi riceve la formazione.

La valutazione certificatoria, e pertanto anche quella CILS, mira infatti a garantire la spendibilità sociale della competenza linguistico-comunicativa. È questa funzione di garanzia di adeguatezza sociale, di spendibilità sociale della competenza, che impone la gestione della certificazione a un ente terzo. La CILS garantisce la misurazione/valutazione del possesso di un livello di competenza necessaria e sufficiente per gestire determinate costellazioni di interazioni comunicative, cioè di contesti di scambio sociale.

Per stabilire tali parametri la valutazione certificatoria richiede almeno tre condizioni di possibilità: un modello di **competenza**, uno di **azione sociale (comunicativa)**, uno di **spendibilità sociale della competenza**.

La CILS prende come riferimento un modello di competenza linguistico-comunicativa, al pari del documento europeo. Intende la competenza linguistica come un *continuum* evolutivo di elaborazione di sistemi provvisori di varietà interlinguistiche, e pertanto assume come fondamento della propria articolazione in livelli le caratteristiche strutturali che la linguistica acquisizionale ha messo in luce nei vari stadi di apprendimento, legati secondo rapporti implicazionali. Come vedremo più avanti, l'uso di tali modelli implicazionali non è esente da difficoltà nel momento in cui sono trasposti

dal piano teorico-linguistico a quello applicativo, dove si colloca la valutazione certificatoria. Riferirsi al modello di competenza interlinguistica di apprendimento vuol dire, per una certificazione come la CILS, cercare di tenere presenti i tratti acquisizionali per definire i luoghi del *continuum* dove operare le partizioni e i caratteri interni di ciascun livello: per compiere questa operazione in modo pertinente occorre mettere in gioco la seconda e la terza condizione di possibilità per una certificazione, ovvero un modello di azione sociale comunicativa e di spendibilità sociale della competenza.

Se, infatti, la certificazione dovesse solo dipendere da un modello linguistico della competenza, per articolare i livelli sarebbe sufficiente assumere *tout court* i tratti acquisizionali nella loro sequenza implicazionale, segnata dalla successione delle varietà di apprendimento, e ripartire conseguentemente i livelli di competenza della certificazione. Ciò, però, è solo un aspetto della questione, ineludibile, ma non sufficiente.

Occorre ricordare, infatti, le implicazioni che derivano dall'idea che una certificazione debba *garantire la spendibilità sociale della competenza*, cioè il possesso di un determinato livello di competenza in rapporto a determinate sollecitazioni comunicative provenienti dall'ambiente sociale entro il quale l'apprendente dovrà dimostrare di saperla utilizzare (contesti di lavoro, di studio, di rapporti sociali formali ecc.). Ciò significa che una certificazione non può esaurire le proprie funzioni nel solo indicare i passi che naturalmente svolge il processo di apprendimento della L2, ma deve esplicitare i tratti che la competenza *deve avere* per essere ottimale in rapporto a determinati contesti sociali. In tal modo l'elaborazione certificatoria diventa un ulteriore luogo dove si scontrano le ragioni dell'*essere* (lo sviluppo naturale della competenza linguistica così come è messa in luce dalle ricerche acquisizionali) e del *dover essere* (lo stato che la competenza deve avere se vuol essere funzionale alle ragioni della comunicazione e dell'interazione sociale). Da tale dialettica deriva per la CILS l'elaborazione di un modello di contesti sociali nei quali l'apprendente deve collocare la sua capacità di azione linguistico-comunicativa e al quale rapportare la partizione in livelli.

In tale prospettiva le *Linee Guida CILS* (CILS, 2009) definiscono i confini del *continuum* di socialità ai quali fanno riferimento i livelli CILS, in modo da stabilire corrispondenze con il *continuum* interlinguistico di apprendimento: tali confini di socialità vanno dai contesti di scambio quotidiano, per arrivare a quelli professionali il cui fulcro è dato dalla lingua italiana, passando attraverso i contesti di studio e di attività lavorativa in cui la lingua d'uso è l'italiano, ma che non hanno l'italiano come oggetto. In altri termini, il livello CILS UNO-B1 garantisce il possesso di una competenza linguistico-comunicativa adeguata a gestire in modo autonomo le interazioni sociali nei contesti della quotidianità; il livello QUATTRO-C2, invece,

I livelli della CILS

è quello che deve possedere uno straniero che voglia insegnare italiano come L2. Il livello CILS DUE-B2 appare adeguato per l'accesso a corsi di studio universitari, mentre il livello CILS TRE-C1 garantisce autonomia nelle situazioni di lavoro con mansioni di responsabilità.

I livelli CILS A1 e CILS A2, elaborati e diffusi sin dal 2000, coprono le esigenze certificatorie di fasce di pubblico non in grado di manifestare una piena autonomia, così come è intesa almeno dal livello CILS UNO-B1 che, lo ricordiamo, corrisponde al livello B1 del *Framework*. Le caratteristiche di questi pubblici rimettono in gioco il problema del rapporto fra tratti acquisizionali e funzione di garanzia sociale della competenza che deve avere una certificazione. L'analisi delle caratteristiche socioculturali e linguistiche e dei risultati dei pubblici agli esami CILS ha messo in luce, infatti, la difficoltà di una fascia vastissima di pubblico potenziale a raggiungere il livello di autonomia comunicativa (*l'utente autonomo* del *Framework*) che corrisponde al primo livello CILS: si tratta di pubblici con ritmi molto lenti di apprendimento, o il cui apprendimento si svolge in condizioni non ottimali per il suo sviluppo articolato. Pensiamo, ad esempio, a molti stranieri di origine asiatica (giapponesi e cinesi soprattutto) che apprendono l'italiano, o a molti immigrati semianalfabeti in L1 o con poca possibilità di frequenza sistematica dei corsi di lingua, o agli stranieri che apprendono l'italiano nei loro Paesi con un limitato monte ore di insegnamento e lontani da un costante e vivo contatto con la nostra lingua. Tutti questi pubblici mostrano tratti pienamente compatibili con quanto la ricerca acquisizionale ha messo in luce, ma il loro patrimonio di strutture e di abilità non consente di svolgere autonomamente compiti comunicativi e sociali. Da ciò, i nuovi livelli CILS A1 e CILS A2, finalizzati principalmente alla descrizione delle caratteristiche strutturali dell'interlingua degli apprendenti, che possono consentire sviluppi nel processo di apprendimento, ma non tali da garantire autonomia comunicativa nei contesti di interazione sociale pertinentizzati dalla CILS nei suoi quattro livelli standard.

I livelli CILS A1 e CILS A2 sono stati diffusi dopo un'ampia sperimentazione in Italia e all'estero: in Italia, soprattutto nei corsi di italiano per immigrati stranieri; all'estero, in diversi Istituti italiani di cultura, e altre agenzie formative. La sperimentazione è stata condotta tramite una serie di lavori di tesi entro la Scuola di specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri dell'Università per Stranieri di Siena negli anni 1999-2000, realizzate, sotto la guida dello scrivente, dalle dottoresse Pazit Barki, Sabrina Machetti, Beatrice Strambi, Maria Pia Sergiacomo, Alessandra Gorelli. Diversamente dai livelli CILS UNO-QUATTRO, quelli CILS A1 e CILS A2 si differenziano a seconda dei pubblici per i quali sono stati tarati: immigrati stranieri adulti, discendenti di emigrati italiani all'estero, apprendenti di lingue tipologicamente distanti dall'italiano (soprattutto asiatici), apprendenti con ritmi lenti di sviluppo della competenza o comunque nelle fasi iniziali. I ri-

La sperimentazione
di CILS A1 e A2

TABELLA 1 Comparazione fra livelli CILS, progetti europei, stadi di acquisizione dell'italiano L2

Livelli CILS	Common European Framework e altri progetti europei di diffusione delle lingue	Certificazioni di Cambridge	Certificazioni francesi	Stadi di acquisizione dell'italiano L2 (Vedovelli, 1995)
CILS A1	Basic User (A1)			Varietà pre-basiche; varietà basiche iniziali
CILS A2	Basic User (A2) Waystage Elementare	KET – Key English Test	Alliance Française, certificato CEFP 1	Varietà basica Stadi 1-2
Livello UNO CILS-B1	Threshold Level (B1) Intermedio Base	PET – Preliminary English Test	DELTA 1° grado Alliance Française, certificato CEFP 2	Interlingue intermedie Stadi 3-4
Livello DUE CILS-B2	Vantage Level (B2) Intermedio superiore	FCE – First Certificate in English	DELTA 2° grado Alliance Française, certificato DL	Interlingue avanzate Stadio 5
Livello TRE CILS-C1	Effective – Proficiency (C1) Avanzato	CAE – Certificate in Advanced English	DALF Alliance Française, certificato DS	
Livello QUATTRO CILS-C2	Mastery (C2) Utente esperto	CPE Certificate of Proficiency in English	Alliance Française, certificato DHEF	

sultati della sperimentazione sono stati pubblicati, con i contributi delle autrici menzionate, in Barki *et al.* (2003), e, più ampiamente, in quello che è un vero e proprio manuale della valutazione certificatoria, ovvero Vedovelli (2005c).

Andiamo a sintetizzare i risultati della nostra ricognizione sulla partizione in livelli operata dalla CILS. Per la CILS ogni livello è il luogo di intersezione fra una determinata gamma di tratti strutturali (caratteri acquisizionali dell'apprendimento) e di contesti sociali dove l'apprendente dovrà saper mettere in atto le abilità necessarie a rendere funzionale la comunicazione per il raggiungimento dei fini sociali dell'interazione. In tale prospettiva, il taglio del *continuum* di apprendimento in livelli è un'operazione convenzionale dove la CILS assume come patrimonio insostituibile i risultati delle ricerche acquisizionali, ma che necessariamente integra con indicazioni di *essere*, di obiettivi ai quali gli apprendenti e chi impartisce formazione possono riferirsi per poter vedere garantita la spendibilità sociale della competenza. Proprio per tali caratteri e perché una certificazione non si limita a registrare lo stato dell'*essere*, i pubblici reali della certificazione sono solo un sottoinsieme del pubblico più vasto della formazione e dell'apprendimento: si avvicina alla CILS chi è interessato a verificare lo stato della propria competenza in rapporto a parametri indipendenti da quelli dei corsi di

lingua frequentati, ma anche più generali in quanto si riferiscono agli usi comunicativi nell'universo di socialità.

Dati questi tratti di determinazione, indichiamo nella tab. 1 la collocazione dei livelli CILS in rapporto alle proposte del *Framework*, a quelle di alcune altre certificazioni europee, al suggerimento di articolazione in stadi di acquisizione dell'italiano L2 avanzato da Vedovelli (1995). Dallo schema si evidenzia chiaramente come la considerazione dei soli tratti acquisizionali fermerebbe i livelli di certificazione ai livelli CILS A1 e CILS A2, che ha i tratti della varietà basica, mentre il livello UNO CILS-B1 corrisponde a interlingue intermedie; a interlingue avanzate corrisponde il livello DUE CILS-B2.

In conclusione, l'esempio di una delle certificazioni di italiano L2 mette in luce la necessità del continuo confronto fra le proposte del *Framework* e gli studi acquisizionali, soprattutto al fine di trovare punti di incontro fra prospettive che sono sì diverse, ma che possono contribuire al miglioramento della qualità degli strumenti utilizzabili nei processi formativi. La certificazione è uno di questi, e si pone al punto di contatto fra autonomia del processo formativo e autonomia della valutazione, progressione dell'apprendimento e scolarità dei livelli. Come vedremo più avanti, la questione della valutazione certificatoria ha anche una dimensione politica ed etica, costituendo la valutazione della competenza linguistica un possibile strumento di discriminazione, e forte in tal senso ci sembra il rischio in relazione alle problematiche della cittadinanza per gli immigrati stranieri.

In questo capitolo

1. Uno dei punti più rilevanti del *Framework* europeo è costituito dalla proposta di articolazione del *continuum* di apprendimento della L2 in una serie di livelli definiti mediante indicatori e parametri standard.
2. Il documento europeo propone una tripartizione principale in tre livelli (apprendente basico, indipendente e competente, denominati A, B, C), dalla quale poter derivare tutti i livelli che si ritengono necessari in una determinata situazione o entro un certo contesto formativo, attraverso l'applicazione degli indicatori e dei parametri formalizzati.
3. La proposta di articolazione in sei livelli è ritenuta quella più adeguata alla situazione media di diffusione delle lingue europee.
4. Per l'italiano L2 la proposta del *Framework* circa i livelli appare di notevole importanza soprattutto per la possibilità di costruire certificazioni di competenza basate su una batteria concettuale comparabile.

3

La centralità del testo nel *Framework*

1. Il ruolo del testo nelle due versioni del QCER

Proprio la fine del par. 2.1.5 (p. 19) segna una delle principali novità del *Framework* sul piano teorico, il suo passo avanti rispetto ai modelli precedenti: «In questo tipo di analisi le strategie di comunicazione e le strategie di apprendimento sono solo tipi di strategie fra diversi altri, proprio come i compiti comunicativi e i compiti di apprendimento sono tali fra diversi altri. Ugualmente testi “autentici” o testi specificamente costruiti per fini didattici, testi nei libri di testo o testi prodotti dagli apprendenti sono solo testi fra altri». La citazione rappresenta una frattura entro un dibattito durato anni sulla posizione dei testi nella didattica linguistica: se il concetto di “testo autentico” era diventato il portabandiera del rinnovamento metodologico nella glottodidattica degli anni settanta-ottanta, opposto alla testualità dei manuali didattici considerata come innaturale, la proposta del documento europeo ricolloca più naturalmente anche il testo autentico, così come il testo non autentico, entro l’universo della testualità. Ciò significa che non è più il solo criterio del testo autentico a rappresentare la discriminante tra una buona e una cattiva glottodidattica, ma è la gestione delle caratteristiche complessive della testualità a garantire il valore delle scelte.

Anche la diversa dislocazione della materia nelle due successive versioni del *Quadro* segnala qual è la funzione che esso assegna alla centralità del testo: nella versione del 2001 la trattazione di tale concetto appare molto più compatta, e comunque tesa a sottolineare la necessità di un recupero delle condizioni generali, teoricamente e correttamente fondate sul piano teorico, e del collegamento del ruolo della testualità con il quadro dei livelli di competenza. Sono proprio questi due aspetti quelli fondanti la proposta del documento europeo. Tutte le restanti componenti del suo modello glottodidattico ci appaiono certo di notevole importanza, ma sicuramente di sfondo rispetto alle implicazioni che da questi due concetti, cioè il testo e le condizioni di testualità da un lato, i livelli di competenza dall’altro, derivano per la politica linguistica comune europea.

La centralità del testo e il dibattito sull'autenticità del testo

Nella versione del 1996-97 il discorso sul testo non aveva una forte compattezza: erano diversi i luoghi in cui l'argomento veniva affrontato, con un effetto di sfaldamento della compattezza sia dell'argomentazione sia del modello teorico che si manifestava talvolta nella posticipazione di concetti fondanti rispetto a implicazioni logicamente subordinate. Nella versione del 2001 il discorso sul testo appare più coerente e coeso nella misura in cui costituisce una rete che attraversa tutto il *Framework*: il concetto di testo viene affrontato nel cap. 4.6 esaminando il suo rapporto con i mezzi/canali della comunicazione e con le attività. Di testo si parla, poi, nel cap. 7.3.2.2 (in relazione ai processi di comprensione) dove si esaminano le caratteristiche del testo e dei criteri di sua scelta a fini didattici. Sono, dunque, questi due i capitoli centrali per esaminare la posizione del concetto di testo nel documento europeo.

2. Testo autentico e testo non autentico

Superamento
della distinzione
fra testi autentici
e non autentici

Diverse volte abbiamo sottolineato il fatto che il concetto che sul piano teorico rappresenta la vera rottura tra l'ultima versione del documento europeo e i precedenti progetti comunitari è proprio quello di "testo". Sinteticamente, possiamo dire che la vera novità a livello concettuale relativa alle metodologie dell'insegnamento linguistico presentata dal *Quadro* sta nell'usare il concetto di testo senza alcuna qualificazione: questa mancanza di qualificazione è il segnale forte di una presa di distanza, di un differenziarsi rispetto a quelle interpretazioni che sulla testualità avevano segnato il profondo rinnovamento metodologico della glottodidattica degli anni settanta-ottanta.

In tale periodo il cambiamento aveva preso come propri emblemi alcuni concetti che avevano formato un sistema fortemente connotato sul piano ideologico, pur se parliamo, ovviamente, di ideologie glottodidattiche, cioè di sistemi concettuali capaci di aggregare gli specialisti e comunque gruppi di operatori di determinati settori. Il rinnovamento dei modelli e delle pratiche glottodidattiche si fondava sul progresso dei modelli teorici e sulla costante ricerca di quadri operativi capaci di cambiare la prassi, le pratiche didattico-linguistiche. Questa doppia valenza appariva particolarmente evidente proprio relativamente alla testualità.

La nozione
di "autenticità
del testo"
nel rinnovamento
metodologico degli
anni settanta-ottanta

Nel momento in cui si doveva raggiungere l'obiettivo di diffondere il più ampiamente possibile un modello rinnovato di pratiche dell'insegnamento linguistico, diventava forte la tendenza a delineare la novità in temi distintivi rispetto al passato. Nella categoria del "passato" veniva collocata tutta una serie di caratteristiche attribuite ai metodi, alle procedure e ai modelli rispetto ai quali i metodi, le procedure, i modelli glottodidattici rinnovati prendevano le distanze, con ciò autodefinendo la propria identità. Alle metodologie del passato, globalmente fatte rientrare nella categoria delle meto-

dologie tradizionali, veniva assegnata l'idea che i testi che erano predisposti e usati per la didattica linguistica costituissero un input distante, quanto a **caratteristiche strutturali, semiotiche, funzionali**, da quelli del mondo **testuale** nel quale si svolgevano gli scambi comunicativi naturali, autentici. Ci sia consentita un'avvertenza circa l'uso dell'espressione *metodi tradizionali*, che talvolta vediamo utilizzata in senso generico per indicare "tutto ciò che c'era prima della contemporaneità". L'uso dell'espressione *metodi tradizionali* nel periodo di grande rinnovamento della glottodidattica negli anni **settanta-ottanta** si riferiva più direttamente alle metodologie spiccatamente **orientate alla dimensione formale e strutturale della lingua**, così come a **quelle di tipo grammatical-traduttivo**: già la vastità della gamma di riferimenti che veniva fatta cadere entro tale categoria mostra il livello di genericità di quest'ultima.

Secondo tale prospettiva, nei metodi tradizionali si ritrovavano soltanto testi non autentici, cioè testi costruiti appositamente per il raggiungimento di **obiettivi didattici**, e non invece testi che rispecchiassero le caratteristiche **degli autentici scambi interattivi fra locutori in quanto soggetti sociali**.

Tale critica è di grande importanza, ed effettivamente se andiamo a esaminare i materiali didattici ascrivibili ai metodi precedenti a quelli degli anni **settanta-ottanta**, soprattutto precedenti agli **approcci nozional-funzionali** e a quello **comunicativo**, troviamo che le ragioni dei testi sono subordinate alle ragioni dell'apprendimento: in altri termini, nella dialettica fra ragioni dell'apprendimento e ragioni della comunicazione sono le prime a prevalere. Nei metodi e nei materiali didattici in sintonia con tali metodi tutte le **proposte** sono funzionali a raggiungere obiettivi di insegnamento e di **apprendimento** inteso come processo di adeguamento ad una norma: le **progressioni** tematica, contenutistica, di strutture linguistiche sono organizzate secondo un principio che viene presupposto come in grado di guidare l'**apprendente** verso lo sviluppo di una buona competenza, cioè verso la **piena conquista della norma della lingua** oggetto dell'apprendimento e dell'insegnamento: si tratta del principio di progressione dal più semplice al più complesso. I materiali vengono forgiati, strutturati in maniera tale che le loro funzioni si orientino verso tale macrofunzione. I testi, inoltre, così come tutte le altre proposte dei metodi e dei materiali didattici, sono **proposti e usati** nella misura in cui diventano strumento per l'**ottimizzazione del metodo**, ovvero per far sì che il metodo manifesti la sua capacità di **mettere in grado** gli insegnanti di insegnare e l'apprendente di apprendere la **lingua**. Ovviamente, sono proprio i concetti di apprendimento e di insegnamento della lingua a essere fondanti rispetto alla scelta dei testi. Se, però, ci fermiamo ad esaminare soltanto la posizione dei testi in questi metodi, definiti genericamente e globalmente *tradizionali*, ci accorgiamo del **valore** principalmente strumentale a una idea didatticistica dello sviluppo e della funzionalità della competenza. I testi, per quanto riguarda le loro ca-

Il testo nei diversi approcci e metodi

Testi, contesti,
testi didattici

ratteristiche di genere di tipo, per quanto riguarda le loro strutture linguistiche, vengono il più delle volte estratti dai contesti di comunicazione nei quali primariamente si inscrivono, con il risultato di avere innanzitutto testi slegati dai loro contesti naturali di comunicazione.

Si potrebbe obiettare che questo effetto si ha ogni volta che si produce un **materiale didattico**, in quanto questo appartiene a un **genere testuale** che crea un tipo di contesto e che si iscrive in un determinato universo sociale, che è quello formativo. Se esaminiamo da vicino, però, i testi didattici, vediamo che questo sradicamento rispetto al contesto originario non implica la pertinenza, la sintonia con le caratteristiche socio-comunicative del contesto formativo, ma subordina la loro resa funzionale alle ragioni dell'apprendimento inteso come adeguamento a una norma.

Ciò che conta in questi testi, agli occhi dei loro propugnatori, è che rendano possibile, ad esempio, la comprensione di una determinata regola strutturale della lingua, non tanto che concorrano a stabilire un contesto di comunicazione e che siano rappresentanti esemplari dei prodotti linguistici che emergono in una determinata area di comunicazione.

Leggendo questi materiali "tradizionali", si ha l'impressione di una netta e fastidiosa distanza della lingua che per il loro tramite viene proposta agli apprendenti dalla lingua alla quale i nativi sono abituati. Ciò diventa ancor più grave quando la lingua oggetto di insegnamento e di apprendimento è l'italiano, cioè un idioma che non ha una lunga storia come lingua parlata, viva, di esteso uso quotidiano: per quanto riguarda l'italiano L2, con i metodi predominanti fino agli anni settanta, abbiamo una situazione di scarto continuo fra la lingua effettivamente usata e diffusa in modo prevalente fra i parlanti, e la lingua da proporre come modello di parlato nei contesti formativi, la lingua che viene costruita e proposta nei materiali didattici. Il risultato di questi scarti è un senso di non naturalezza, con la lingua offerta come modello nei materiali didattici che il più delle volte è distante dalla lingua effettivamente usata e con la quale gli apprendenti si sarebbero trovati a confrontarsi una volta inseriti nella comunicazione con gli italofoni. A questo si aggiunge anche il fatto che del composito spazio multilingue italiano non si hanno tracce nei materiali didattici per l'insegnamento della nostra lingua come L2. La **difformità dagli usi vivi** per quanto riguarda le caratteristiche di tipo/genere e per gli elementi strutturali del discorso appare ancora più forte se si passa dai testi scritti a quelli parlati.

Il rinnovamento metodologico della glottodidattica degli ultimi decenni investe innanzitutto il concetto di testo, giustamente ritenuto il fulcro capace di unire il piano delle scelte e dei riferimenti teorici con quello delle pratiche di insegnamento. Ecco, allora, che una **nuova didattica della lingua** mira a mettere l'apprendente in contatto diretto con il testo così come si presenta nella realtà extradidattica, con il testo nella sua autenticità. Questo vuol dire che l'apprendente viene messo in contatto con i testi non

Il testo autentico
nella didattica
linguistica rinnovata

specificamente costruiti in rapporto alla propria funzionalità didattica, ma con testi che siano testimonianza degli autentici, naturali usi comunicativi. Il concetto di "testo autentico" diventa il portabandiera, allora, di questo rinnovamento.

Le conseguenze della centralità del concetto di "testo autentico" sono almeno tre. Innanzitutto, tale ruolo nella glottodidattica consegue alla nascita della linguistica testuale o meglio alla diffusione all'interno delle scienze del linguaggio di una disciplina che dagli anni cinquanta denomina sé stessa *linguistica testuale*. La linguistica testuale identifica nel testo l'unità segnica fondamentale. La linguistica testuale si impegna, allora, a definire i confini del segno nel tentativo di superare quelli che lo racchiudevano entro i soli limiti della parola e della frase. Così come la sintassi ricerca le regole di combinazione degli elementi segnici per la creazione di enunciati, così la linguistica testuale va alla ricerca delle regole testuali, cioè di quella sintassi che, attraversando le frasi, crea unità di ordine superiore.

I concetti di coerenza a livello tematico o logico-tematico e di coesione a quello della forma linguistica, del tessuto linguistico, diventano i criteri di riferimento principali, pur se non gli unici, per la definizione dell'unità testuale. Si viene ad avere, a partire dagli anni settanta, l'interessante situazione che vede andare in parallelo due linee che finiranno però per entrare in conflitto: da un lato, una prospettiva glottodidattica che assegna al concetto di testo autentico un ruolo centrale; dall'altro, all'interno delle scienze del linguaggio, la forte diffusione di una prospettiva di ricerca teorica centrata sul testo, cioè la linguistica testuale.

Ci si deve chiedere se sia esistito un collegamento fra l'elaborazione teorica della linguistica testuale e l'attribuzione di centralità che la glottodidattica rinnovata dà al concetto di testo autentico. La risposta è complessa, e comunque in prima battuta è una risposta negativa. Cerchiamo di spiegare la nostra tesi.

Indubbiamente la glottodidattica assegnava la priorità al testo autentico, in quanto si muoveva in un clima di dialogo fra le scienze del linguaggio che predisponesse a concentrare l'attenzione sul concetto di testo. Parlare di testo autentico, allora, significava in qualche modo auspicare che la dimensione del testo, così come veniva collocata in posizione centrale nel mondo della comunicazione dalla linguistica testuale, diventasse centrale anche nelle pratiche glottodidattiche. La risposta alla domanda che ci siamo posti diventa negativa, però, se si va ad analizzare come la glottodidattica utilizzava il concetto di testo. Si potrà eccepire che la glottodidattica aveva altri obiettivi rispetto a quelli di pura ricerca teorica della linguistica testuale: obiettivi di tipo pragmatico, operativo, di gestione dei processi di insegnamento, di costruzione di nuovi paradigmi dell'insegnamento che si fondassero sulle ragioni della comunicazione, e non semplicemente che rendessero la comunicazione strumentale ad altre dimensioni, cioè a quelle dell'ap-

La linguistica
testuale

Criteri di testualità

Conflitto fra
linguistica testuale
e glottodidattica
sul concetto
di "testo autentico"

prendimento e soprattutto dell'insegnamento. Indubbiamente, la glottodidattica aveva molti motivi per scegliere anche intorno alle questioni della testualità una sua via autonoma, ma d'altra parte è innegabile il fatto che nella linguistica testuale, almeno in quella che proprio negli anni settanta ha cominciato a vedere la sua espansione, il concetto di testo autentico non è stato centrale.

L'autenticità
del testo
nelle prospettive
ermeneutiche

Il concetto di autenticità nel testo è presente nelle **ricerche testuali di tipo ermeneutico**: è presente nelle ricerche filologiche, nell'ermeneutica biblica, religiosa, e in quella giuridica. Tutte vanno alla ricerca dell'autentica lettera del testo, cioè del testo così come è stato dato dall'autore, dalla divinità o dal legislatore. È chiaro, però, che la glottodidattica non intende il concetto di autenticità riallacciandolo alle ricerche di tipo filologico ed ermeneutico.

La glottodidattica, riferendosi all'autenticità del testo, vuole dire che il testo deve essere proposto all'apprendimento nella sua forma originaria, nel senso che non deve essere trattato specificamente per fini didattici, ma deve mantenere le sue originali caratteristiche comunicative, quelle che assume nei contesti di comunicazione dai quali emerge. In questo senso il concetto di autenticità del testo nella glottodidattica si riallaccia all'autenticità della forma del testo così come viene interpretata genericamente nelle ricerche di tipo filologico ed ermeneutico.

L'universo semiotico
è testuale

Nella linguistica testuale, fuori dei confini delle prospettive filologico-ermeneutiche, il concetto di testo autentico non prende mai spazio, e ciò perché essa parte da una definizione di testo tale per cui non è possibile concepire un testo che non sia autentico: nella linguistica testuale il testo, in quanto unità segnica fondamentale, costituisce l'occorrenza comunicativa, cioè è ogni occorrenza comunicativa inscritta entro un sistema semiotico. Tale definizione appare ampiamente condivisa dalle varie correnti di linguistica testuale e, per la sua generalità, si applica ad ogni evento comunicativo. Data questa definizione, è difficile pensare ad un testo che non sia autentico. Questa definizione però segna anche la frattura profonda a livello teorico fra l'elaborazione glottodidattica e la linguistica testuale intorno al concetto di testo: per la linguistica testuale tutto l'universo semiotico è testuale; per la glottodidattica l'universo è diviso in due sottoinsiemi: uno dove si collocano i testi autentici, l'altro dove si collocano i testi non autentici.

Questa partizione dell'universo della comunicazione in due sottouniversi è in realtà una riduzione semplificante rispetto allo sforzo di elaborazione teorica realizzato dalla linguistica testuale nel suo tentativo di trovare l'unità segnica fondamentale in una visione integrata del mondo della comunicazione in quanto mondo semiotico. La glottodidattica, cioè, opera una riduzione rispetto a tale prospettiva, e ciò produce come effetto una distorsione rispetto a quanto sul piano teorico la linguistica testuale andava elaborando: con il concetto di testo autentico si crea automaticamente l'uni-

verso della non testualità, dal momento che non possono esserci testi che non vedano la propria identità collocata in rapporto a questa partizione in due sottouniversi, uno dei testi autentici e l'altro di quelli non autentici. Paradossalmente, la glottodidattica, con il concetto di testo autentico, che presuppone un complementare universo di testi non autentici, viene a perdere un potente strumento teorico per inquadrare in corretti termini di tipo semiotico le varie configurazioni degli scambi comunicativi. In questo modo, cioè utilizzando il concetto di testo non autentico, la glottodidattica paradossalmente non riesce ad assegnare un valore comunicativo ai contesti formativi.

In realtà, anche in questi contesti si sviluppano scambi comunicativi, e dunque si producono testi caratterizzati in modo specifico, cioè capaci di far vivere un particolare contesto di interazione sociale quale quello del contesto formativo. Se non si riconosce un pieno valore comunicativo e perciò un valore sociale a quello che è un contesto sociale fortemente rilevante per l'assetto generale della società e degli individui, cioè quello della formazione, non si definiscono le specifiche dinamiche comunicative che, proprio per la loro funzione, vengono qualificate come *comunicazione didattica*.

Se mettiamo a confronto il concetto di testo così come veniva elaborato dalla linguistica testuale e quello di testo autentico, che presupponeva un giudizio di non autenticità, vediamo uno scarto, una distanza profonda fra le due prospettive. Le conseguenze di questa distanza fra due discipline delle scienze del linguaggio sono evidenti: il rinnovamento della glottodidattica per tutti gli anni settanta-novanta si è fondato sull'uso del concetto di testo secondo modalità autonome rispetto a quelle assunte, invece, dalla linguistica testuale, ovvero dalla disciplina che fa del testo il proprio oggetto. Questa distorsione ha avuto una funzione ideologica, di ideologia glottodidattica, che è stata positiva nel momento in cui si è trattato di rinnovare non soltanto le teorie, ma anche le pratiche didattiche, le abitudini dei gruppi sociali che a livello internazionale operavano nella didattica delle lingue. Quando però il rinnovamento si era ormai diffuso fra gli operatori, insieme a una più attenta consapevolezza della complessità del mondo testuale e della necessità di fare entrare le ragioni della comunicazione anche nei contesti formativi, non ci sarebbe stato più motivo di continuare a usare il concetto di testo autentico opponendolo al concetto di testo non autentico. Quando si era ormai consolidata l'idea che il contesto didattico era una situazione sociale e dunque identificata da rapporti socio-comunicativi, continuare a usare la contrapposizione fra autentico e non autentico diventava improprio e gravido di conseguenze. In questo modo, cioè, si è venuta a perpetuare una distorsione che ha avuto come effetto non tanto di segnalare una identità della glottodidattica in quanto disciplina delle scienze del linguaggio, ma di metterla ai margini di quello che era stato il terre-

Il testo
nella comunicazione
didattica

no principale dal quale anch'essa aveva attinto proprio l'idea della centralità del testo.

Per quanto riguarda l'italiano L2, il concetto di testo autentico si diffonde nello stesso periodo grazie ai progetti europei di rinnovamento della didattica linguistica: tale concetto consente di fare entrare nella didattica della lingua italiana a stranieri tutta una serie di tipi testuali che prima non vi trovavano spazio. Se prima i testi erano frutto degli autori dei materiali didattici, portavano le tracce della loro creatività, fantasia, capacità, esperienza, ma anche i segni di una intrinseca limitatezza: essere il prodotto idioletale di un singolo autore o di pochissimi autori. Attingere all'universo dei testi autentici significa, allora, anche per italiano L2 trovare la via per avvicinare la sua condizione a quella delle altre lingue a grande diffusione internazionale, almeno come impianto metodologico. Nei manuali didattici cominciano, allora, ad entrare articoli di giornale e biglietti dell'autobus, moduli postali e istruzioni per l'uso, schedine del totocalcio e lettere di protesta. Gli autori dei materiali didattici, così come – cosa ancor più importante – gli operatori della didattica, cioè primariamente gli insegnanti, vanno alla ricerca dei testi che siano autentici: vanno ad attingere dagli scambi comunicativi i testi da proporre nella didattica. Cercano testi, cioè, nei contesti di comunicazione in cui ha vita l'italiano e nei quali si troverà inserito lo straniero nel momento in cui userà la nostra lingua.

Il problema della
selezione dei testi:
quali criteri?

Rimane però aperta tutta una serie di problemi: con quali criteri scegliere i testi, oltre quello della loro autenticità? Secondo quali modelli porre in relazione gli obiettivi comunicativi dei testi e quelli della situazione di insegnamento/apprendimento? Come creare la relazione fra le competenze degli apprendenti, competenze in sviluppo, e la lingua usata dai testi autentici, imprevedibile nelle sue strutture e articolazioni?

La specificità
italiana: i problemi
dei testi
di comunicazione
sociale

La cosa diventa ancor più complessa, se teniamo presente le specifiche caratteristiche della lingua italiana, una lingua in movimento, in forte trasformazione, che proprio negli anni ottanta-novanta arriva ad una condizione di neostandardizzazione e di uso diffuso entro la nostra società. Per le altre lingue a grande diffusione internazionale e di più lunga storia in quanto lingue d'uso di comunità statali (pensiamo all'inglese o al francese), il ricorso al testo autentico aveva significato inserire nella didattica, soprattutto nei manuali di lingua, i testi presenti nella vita quotidiana e non marcati dai tratti della letterarietà. L'italiano, per le sue dinamiche e tensioni in un processo di rinnovamento in quanto lingua d'uso, manifesta ancora oggi gravi carenze funzionali proprio nella struttura della comunicazione sociale, che è appunto il piano in cui si deve comunicare a tutti a partire da un punto unitario che è il produttore del messaggio. La lingua italiana della **comunicazione sociale**, che coinvolge i testi della burocrazia, delle norme e delle leggi, degli avvisi al pubblico, delle istruzioni ecc., è ancora oggi una lingua ampiamente caratterizzata dai tratti di formalità che la rendono lingua di

Il giornalino di facile lettura "dueparole"

"Dueparole" è stato realizzato negli anni ottanta-novanta da un gruppo di ricerca operante presso la cattedra di Filosofia del linguaggio tenuta all'Università "La Sapienza" di Roma da Tullio De Mauro. Proprio De Mauro è stato l'intellettuale che in Italia ha posto in maniera lucida e forte la questione della qualità della lingua dei testi scritti che si rivolgono a pubblici vasti in rapporto ai diritti fondamentali dei cittadini, e che ha considerato le tecniche della riscrittura dei testi uno strumento per la gestione della chiarezza e precisione dei messaggi (non della semplificazione intesa come "banalizzazione"). Per una ricognizione sulle problematiche linguistiche, sociali, culturali e formative dell'esperienza di riscrittura e realizzazione di testi ad alta leggibilità cfr. De Mauro (1991b), Piemontese (1996) che ha una ricca bibliografia, De Mauro, Vedovelli (1999) e, anche per aspetti teorico-filosofici, Baldini (1989). In Italia le esperienze di trattamento dei testi per renderli adeguati comunicativamente alle ragioni degli interlocutori sono state diverse, e molte riconducibili alla lezione di Tullio De Mauro. Il già citato giornalino "dueparole", così come tutte le esperienze di riscrittura delle norme, ma anche di testi classici italiani per adattarli non tanto agli stranieri ma agli italiani (ad esempio, la riscrittura del *Principe* di Machiavelli per rendere l'opera comprensibile ai giovani studenti universitari italiani) hanno avuto notevole risonanza e sono state oggetto di ampie discussioni proprio in quanto segnale di una frattura nella nostra storia linguistica, segno dell'allontanamento lento e progressivo, ma inevitabile, fra la lingua dei secoli passati e quella oggi in uso, come già accaduto per altre grandi lingue.

una varietà alta e specialistica, se non addirittura gergale e criptica. Per l'insegnante che, scegliendo la linea del testo autentico, nel cercare testi ad alta funzionalità pragmatica volesse attingere a questi ambiti e trovare testi da proporre nella classe, si pone un problema di difficile soluzione: proporre una lingua complessa, un'antilingua nella definizione di Italo Calvino. Il rinnovamento della lingua della burocrazia, la spinta ad una comunicazione chiara e precisa, alla semplificazione delle norme e delle leggi, e più in generale l'auspicio del miglioramento della qualità della comunicazione sociale in italiano hanno visto un dibattito intenso che dagli anni settanta è proseguito fino ad oggi, con proposte di grande importanza per l'identità linguistica e culturale italiana: pensiamo al giornalino di facile lettura "dueparole", o alle nuove bollette ENEL (almeno per un certo periodo di tempo negli anni novanta) e di altre aziende di servizi, che sono state ristrutturate linguisticamente secondo parametri di chiarezza e di precisione funzionali all'incremento della comunicazione e alla sua efficacia.

Per un insegnante tutto ciò pone problemi di non poca rilevanza: inserire nella classe di lingua straniera un testo di comunicazione sociale in italiano, caratterizzato da usi burocratici e comunque da una formalità eccessi-

va, implica dover scegliere fra proporre questa lingua come modello d'uso anche agli stranieri oppure proporre il testo e rifiutare la sua lingua, e dunque sviluppare anche nello straniero la capacità di gestire tali usi distorti di comunicazione sociale. Riteniamo che questi testi siano distorti nei loro meccanismi costitutivi in quanto segno di prepotenza sociolinguistica, di disattenzione alle ragioni degli interlocutori e più in generale come segno delle tensioni che attraversano l'identità linguistica e sociale nazionale. Della complessità di tali tensioni troppe volte non vi è traccia nell'uso ideologico che del concetto di testo autentico è stato fatto nella didattica dell'italiano.

Contraddizioni nei materiali didattici

Se esaminiamo i risultati dell'uso del concetto di testo autentico si può rimanere ancor più sbalorditi. Nella stragrande maggioranza dei materiali didattici degli ultimi venti anni si assiste a questa situazione: gli autori dichiarano di collocare il materiale testuale e le proposte didattiche entro l'approccio comunicativo, non raramente accompagnando ciò con la dichiarazione esplicita di utilizzare testi autentici. In realtà, i materiali solo in parte sono coerenti con tali dichiarazioni. In altre parole, gli autori sono costretti a una mediazione circa il pieno rispetto del concetto di autenticità del testo per tenere in sintonia le ragioni dell'apprendimento e dell'apprendente da un lato, i problemi e le tensioni provocate dalla effettiva situazione linguistica italiana dall'altro.

La manipolazione dei testi autentici

Ecco allora che, pur rifiutando l'uso di testi costruiti specificamente per la didattica, il più delle volte si ricorre ad adattamenti di testi autentici, cioè al **trattamento di testi** per far sì che essi possano essere effettivamente utilizzabili con stranieri di livelli di competenza non conformi a quelli necessari per gestirli e spesso soltanto ai loro primi passi del processo di sviluppo della competenza. Il problema è, allora, di stabilire i criteri secondo i quali vengono adattati questi testi. Il più delle volte gli autori non lo dicono, ma basta il confronto fra la fonte originaria del testo e il testo utilizzato nel materiale didattico per rendersi conto che l'operazione ha assunto due diverse forme: può essersi concretizzata nell'**adattamento del testo** al livello di competenza o all'obiettivo didattico specifico del percorso formativo, oppure ha significato dover selezionare il testo scegliendo quello con le caratteristiche più adeguate allo specifico livello di competenza degli apprendenti. Ciò presuppone l'esistenza di criteri e parametri per identificare tali livelli e per metterli in corrispondenza con le caratteristiche specifiche, strutturali e funzionali, dei testi.

Proprio a causa della forte ideologizzazione che ha attraversato il settore dell'italiano L2 intorno al concetto di testo, che ha portato a spaccare tale settore in un partito di coloro che difendevano il "testo autentico" e in un (forse inesistente) partito di coloro che lo avversavano, si è prodotto un ulteriore effetto fra gli operatori della didattica della lingua italiana per stranieri. Infatti, crediamo che sia stata ostacolata la trasformazione di queste

pratiche di adattamento e soprattutto di selezione dei testi in una forma di conoscenza consapevole e condivisa; così, tale sapere è stato impedito di salire al livello della conoscenza formalizzata e perciò condivisibile e capace di diventare patrimonio comune degli operatori del mondo della scuola e della didattica dell'italiano L2.

Nelle teorizzazioni glottodidattiche si è manifestata a lungo una certa riluttanza circa la possibilità di modificare e perciò adattare un testo informativo perché ciò avrebbe significato immediatamente passare dal mondo del testo autentico a quello del testo non autentico. È proprio qui che si vede la gravità della distorsione dovuta alla ideologizzazione del concetto di testo. In tal modo si è prodotta una riduzione della possibilità di scelta responsabile e autonoma degli insegnanti, perché si è trascurato di implementare gli strumenti teorico-concettuali per effettuare la delicatissima operazione della selezione del testo. L'unico criterio fondante rimaneva quello dell'autenticità del testo. Che da solo questo concetto non bastasse era però evidente: a parità di contenuto o di interesse, quale testo scegliere?

L'effetto, dunque, della presenza del concetto di testo autentico nella didattica dell'italiano è stato complesso. Ha contribuito sicuramente al rinnovamento metodologico della glottodidattica italiana, ma si è anche mostrato incapace di superare la fase dell'uso ideologico in quanto fase di rottura rispetto al paradigma glottodidattico tradizionale; è stato incapace cioè di aderire a un più coerente quadro teorico, così come veniva definendosi ad opera della linguistica testuale. Per fare questo passaggio sarebbe stato necessario aprire il dialogo con la linguistica testuale, ma in questa, come abbiamo già detto, non vi è traccia del concetto di testo autentico nel senso elaborato dalla glottodidattica.

Nella scheda 1 presentiamo un esempio di testo di comunicazione sociale in italiano che mostra chiaramente una serie di tratti devianti da quelli che sono richiesti dal tipo/genere e dai criteri di efficacia comunicativa: sembra, da questo punto di vista, un testo non autentico! Eppure, l'esempio da noi riportato e tutti quelli appartenenti alla sua classe sono testi reali, con i quali milioni di cittadini italiani e stranieri si confrontano quotidianamente nella lotta (comunicativa, ma anche civile) per la conquista del diritto alla comunicazione, per la costruzione del senso. Da un lato, essendo questi i testi con i quali gli italiani e gli stranieri si confrontano, si manifestano diverse ragioni per la loro assunzione come oggetto di input comunicativo nella didattica dell'italiano L2. Dall'altro lato, però, basta citare Calvino e il suo gendarme per avere tutte le giustificazioni per rifiutare di contribuire a diffondere un modello distorto di uso linguistico.

A nostro parere, occorre fare uno sforzo di creazione di modelli che consentano all'italiano L2 di avere una base per potersi proporre agli stranieri con la stessa strumentazione funzionale e potenzialità di uso che hanno le

SCHEDA 1 Esempio di testo di comunicazione sociale che viola i parametri standard di testualità

AREA TRASPORTO FS

STAZIONI

DIVISIONE SERVIZI DI STAZIONE
NUCLEO TERRITORIALE DI MILANO

AVVISO ALLA CLIENTELA

Si fa presente ai sigg. viaggiatori, in partenza da fermate impresenziate o da stazioni con biglietteria disabilitata temporaneamente alla vendita di biglietti, che all'atto di salire in treno (se sprovvisti di regolare biglietto di viaggio) si deve avvisare il personale di controlleria per evitare di essere assoggettati al pagamento di una penalità di £ 30.000 più £ 10.000 di diritto suppletivo.

Qualora nell'impianto esista un'emettitrice automatica di biglietti o nella località la vendita dei biglietti venga effettuata da pubblici esercizi autorizzati, è fatto obbligo di munirsi di un recapito di viaggio prima di salire in treno.

Successivamente il personale di controlleria provvederà alla regolarizzazione per la destinazione desiderata senza il pagamento di alcun sovrapprezzo.

Si tratta di un avviso al pubblico (pardon: "alla clientela") apparso in molte stazioni ferroviarie italiane nel 1996. Viola ogni parametro di testualità: come abbiamo dimostrato con l'analisi contenuta in Vedovelli (1997d), è un testo non coerente logicamente e tematicamente, non coeso, con riferimenti anaforici e cataforici imprecisi, con coreferenza ambigua, con strutture linguistiche inutilmente complesse, non adeguato agli scopi, falsamente informativo, realmente prescrittivo, che viola il corretto rapporto sociale fra emittente e ricevente.

altre lingue a grande diffusione internazionale e a maggiore standardizzazione e diffusione fra i propri utenti nativi.

Si tratta, allora, di elaborare opportuni collegamenti fra le esigenze della didattica dell'italiano L2 e le riflessioni teoriche in modo che sia possibile consolidare il piano delle metodologie e delle pratiche di insegnamento, fondandole su più sicuri (anche se più complessi) quadri concettuali. Tale modello può fondarsi sul concetto di "continuum di testualità", intendendo con ciò il piano dove i testi e le loro classi si collocano in rapporti reciproci di distintività e oppositività che li posizionano in base al grado di possesso dei parametri, dei tratti costitutivi della testualità.

Le implicazioni didattiche derivanti dal ricorso all'idea di un *continuum* di testualità non stanno solo nella possibilità di costruire una tassonomia testuale in base al grado di possesso (variabile) dei vari parametri (coerenza, coesione, tipo, genere ecc.), ma nella possibilità che ha il docente di selezionare qualsiasi testo per il suo uso ai fini dello sviluppo della competenza comunicativa. La gestione dei testi implica, allora, uno sforzo di costruzione di senso, che è operazione sovraordinata a qualunque altra e tale da consentire qualsiasi operazione nel *continuum* testuale pur di arrivare a costruire ipotesi di senso condivise fra i locutori. Ciò significa poter selezionare i testi in base a tale criterio, ma anche intervenire sui testi per far sì che tale criterio si manifesti.

La possibilità di manipolare un testo che per contenuto, interesse ecc. sia rilevante per gli apprendenti, o la possibilità di costruire un testo *ad hoc*, adeguato allo stadio di sviluppo della competenza dell'apprendente, è data proprio dal criterio sovraordinato della cooperazione al senso come guida anche della comunicazione didattica.

3 Dal testo autentico al testo nel *Framework*

Lo stesso andamento si ha nei progetti e nelle proposte europee comunitarie: il concetto di testo autentico serve a rinnovare profondamente il quadro teorico e metodologico della didattica linguistica, ma si ha anche la consapevolezza che tale concetto da solo non può sostenere l'intero impianto teorico di una didattica linguistica affidabile sul piano teorico e capace di rinnovarsi continuamente. Ecco, allora, che dai primi grandi progetti di rinnovamento dei metodi e delle pratiche della diffusione delle lingue si passa con il *Framework* all'abbandono di tale concetto: si passa dal concetto di testo autentico al concetto di testo, senza alcuna qualificazione.

Nel *Quadro* l'espressione *testo autentico* si ritrova in pochissimi passi, segno della sua marginalità e nello stesso tempo della difficoltà di abbandonare quello che ormai è diventato un concetto universalmente diffuso e un simbolo fra gli operatori della didattica linguistica; comunque, mai il concetto di testo autentico è preso come oggetto di analisi teorica nel QCER.

Questo riprende nel § 4.6 la definizione di testo già adottata nel cap. 2, con una definizione che si rifà alle teorie della linguistica testuale che considerano il testo l'unità base della comunicazione, l'unità segnica fondamentale: «*testo* è usato per indicare ogni manifestazione di lingua [diremmo: ogni occorrenza linguistica] parlata e scritta che un locutore/apprendente riceva, produca o scambi. Non può esserci atto di comunicazione attraverso la lingua senza un testo. Le attività e i processi linguistici sono tutti analizzati e classificati in termini di relazioni dell'utente/apprendente e di ogni interlocutore con il testo, sia questo considerato con prodotto finito o come artefatto o come obiettivo o come prodotto in corso di elaborazione» (p. 93).

L'abbandono
del testo autentico
nel *Framework*

La comunicazione
è gestione di testi

Il testo
come occorrenza
comunicativa nelle
forme di un codice

Ritroviamo questa definizione di testo, come occorrenza comunicativa che assume le forme di un **codice**, in qualsiasi manuale di teoria testuale o di semiotica. In tal modo, come abbiamo già detto, è messo in crisi il concetto di testo autentico: la centralità del concetto di testo autentico, o meglio dell'uso che di questo concetto faceva la glottodidattica rispetto a quello che veniva fatto nelle discipline aventi il testo come proprio oggetto, principalmente la filologia, l'ermeneutica e la linguistica testuale, è riportata a norma nel documento europeo. Questo, infatti, assume una definizione del concetto di testo più consolidata e più in linea con l'elaborazione teorica.

Funzioni dei testi
nella vita sociale

Dopo la definizione, il documento sottolinea le differenti funzioni e le differenti forme e sostanze che i testi hanno nella vita sociale. L'interesse didattico-linguistico si evidenzia e spinge a esaminare la variabilità, la diversificazione a seconda dei mezzi che sono usati per dare forma ai testi: il testo viene pertinentizzato nella didattica innanzitutto in rapporto alla variazione diamesica. «Differenti *media* sono usati per differenti scopi. Le differenze di mezzi, di scopi e di funzioni portano a differenze non soltanto nel contesto dei messaggi, nei loro contenuti, ma anche nell'organizzazione e nella presentazione. Di conseguenza i testi possono essere classificati in differenti **tipi** appartenenti a differenti **generi**» (*ibid.*).

Tipi e generi testuali

La definizione di testo come occorrenza comunicativa è collegata alla diversità dei testi a seconda dei **mezzi** e delle **funzioni** che vengono ad assumere; tale situazione spinge il *Framework* a proporre un sistema di classificazione, e a tal fine il documento europeo ripropone la classica distinzione fra tipi e generi. A questo punto, il QCER, invece di affrontare subito la questione di tali criteri di classificazione, rimanda la loro trattazione ad un successivo paragrafo (il § 5.2.3.2) dove si esamina la questione delle micro e macrofunzioni nella comunicazione.

La variazione
diamesica

Le «microfunzioni sono categorie per l'uso funzionale di singoli enunciati (per lo più brevi), di solito nei turni in una interazione» (p. 125). Si tratta, cioè, delle regole che dominano gli usi parlati e scritti in vista di scopi: le microfunzioni sono espresse da forme linguistiche che hanno al massimo l'ampiezza dell'enunciato, e la competenza funzionale si esprime nella capacità di dominare regole per l'uso appropriato di enunciati. È una microfunzione, nella strutturazione del discorso, iniziare uno scambio dialogico, prendere la parola, concludere; oppure, esprimere emozioni in termini di soddisfazione, interesse, disappunto ecc.; oppure, il gestire informazione fattuale mediante il chiedere, il correggere ecc.

I tipi testuali
fondamentali

La **descrizione**, la **narrazione** e l'**argomentazione** sono le tre categorie tipologiche fondamentali considerate tali nella generalità delle teorie e modelli di analisi del testo. Queste categorie sembrano essere universali, o almeno generali, presenti in ogni codice linguistico. L'analisi delle altre categorie generali/universali, presenti cioè in ogni codice linguistico, è una delle li-

nee di ricerca della linguistica testuale e l'oggetto di dibattiti sulla pertinenza dell'una o dell'altra. Occorre chiedersi, allora, se davvero la descrizione, la narrazione e l'argomentazione si possono porre sullo stesso piano di altre macrofunzioni come il commento, l'esposizione, l'esegesi, la spiegazione ecc. A nostro avviso, il documento europeo con il concetto di **macrofunzione** utilizza una categoria che cerca non tanto di distinguere i tratti che definiscono una tipologia testuale e che consentono di differenziare il tipo dal genere testuale, ma di individuare i meccanismi che superano la dimensione dell'enunciato e che permettono di gestire il testo come unità più estesa.

4. Criteri di selezione dei testi a fini didattici

Il § 7.3.2.2 è un altro dei punti in cui il *Framework* svolge una trattazione sistematica sulle problematiche del testo: è, a nostro avviso, il luogo dove è più completo il tentativo di collegare la batteria concettuale delle teorie del testo alla gestione del processo di formazione linguistica. Il tema generale trattato nel paragrafo è quello delle attività di ricezione e dei compiti di comprensione, che appaiono condizionati dai supporti per i compiti, dal tipo di risposta che ci si attende, dalle caratteristiche dei testi.

Il QCER torna sulla questione della autenticità o non autenticità dei testi da usare come input dell'apprendimento nel processo di insegnamento, ovvero di quali criteri usare per la scelta dei testi e a quale scopo. Per ricomporre le contraddizioni derivanti dalla scissione fra la glottodidattica e la linguistica testuale il *Framework* chiarisce subito che la **batteria di criteri per selezionare i testi** è più ampiamente articolata della semplice contrapposizione tra autentico e non autentico, e che la scelta dell'input testuale è un'operazione complessa che deve tenere in debito conto tutti i criteri di autenticità. «Nel valutare un testo per l'uso con un apprendente o con un gruppo di apprendenti, vanno considerati fattori quali la **complessità linguistica**, il **tipo di testo**, la **struttura del discorso**, la **presentazione fisica**, la **lunghezza del testo**, l'**importanza per l'apprendente**» (p. 165). Il parametro dell'autenticità non è nemmeno menzionato!

4.1 La complessità linguistica La "complessità linguistica" è definita come segue: «Una sintassi particolarmente complessa impegna risorse di attenzione utilizzabili per occuparsi del contenuto; [concorrono a ciò elementi quali] ad esempio, frasi lunghe con diverse subordinate, costituenti non continui, negazione multipla, ambiguità di scopo, uso di anafore e di deictici senza chiaro antecedente o comunque referente. L'ipersemplificazione sintattica di testi autentici può avere l'effetto, però, di aumentare il livello di difficoltà a causa dell'eliminazione della ridondanza, intrecci di significati ecc.» (p. 165). Questa definizione di poche righe in realtà na-

I criteri di scelta dei testi per l'insegnamento/apprendimento linguistico

Parametri della complessità linguistica

sconde una vasta area di problemi che solo per il fatto di essere segnalati indicano la distanza del *Framework* rispetto agli approcci precedenti. E non basta vedere menzionato il concetto di testo autentico per segnalare la sua rilevanza, perché la citazione ha proprio l'effetto di marginalizzare tale concetto.

Scala di complessità
testuale

Innanzitutto, nell'idea stessa di complessità linguistica è insita la possibilità di articolare in gradi la complessità, e ciò implica la possibilità di porre in una scala i testi dal più semplice al più complesso o secondo altri criteri formalizzati. Nelle impostazioni precedenti tutto ciò che era collegato alla problematica della graduabilità dei testi veniva rifiutato a favore invece della funzione comunicativa, corrispettivo di una generica capacità di comunicazione che i testi attiverrebbero indipendentemente dalla cosiddetta progressione nella loro presentazione. Il rifiuto della progressione dei contenuti linguistici si estendeva ai testi, dal momento che coinvolgeva le loro intrinseche caratteristiche di semplicità o di complessità. Il documento europeo pertinentizza tale parametro e afferma, invece, che se la complessità della forma linguistica impegna troppo le risorse cognitive dell'apprendente, queste non saranno rese disponibili per trattare il contenuto del testo. Non pensiamo che qui il *Framework* voglia opporre forma e contenuto, ma che, pur nell'imprecisione dei termini, in realtà, voglia semplicemente dire che la forma linguistica non può costituire un ostacolo all'uso del testo come occorrenza comunicativa per scopi funzionali al successo dell'evento comunicativo. Non si tratta, dunque, di opporre la forma al contenuto, ma di segnalare che un testo ha forma e contenuto, e se il filtro della dimensione formale impedisce di entrare nel contenuto, viene meno la possibilità di utilizzare il testo per i fini primari della comunicazione e dell'interazione. Di conseguenza, esaminare la possibilità di diversi livelli di complessità significa dover esplicitare i parametri di complessità, e di conseguenza si evidenzia la necessità di strumenti per la misurazione di fenomeni che il documento cita come elementi che possono determinare la complessità linguistica del testo. Tali fenomeni sono proprio i parametri utilizzati per il controllo della leggibilità dei testi negli approcci e nelle ricerche che cercano di esaminare questo oggetto. Ci riferiamo ai già citati studi sulla semplificazione linguistica e sulla comunicazione sociale in Italia.

Calcolo della
leggibilità dei testi

La complessità linguistica è stata ampiamente trattata e gestita soprattutto mediante il ricorso alle cosiddette formule di leggibilità, che calcolano la complessità linguistica di un testo esaminando la lunghezza delle frasi e gli altri fattori che il *Framework* menziona. La lunghezza delle frasi rimanda alla complessità sintattica, alla quale contribuiscono anche la non linearità della struttura formale dell'enunciato, e quindi il ruolo dei costituenti non continui, o quello della negazione multipla che rende più difficile la gestione del testo rispetto a strutture più lineari e dirette. Il documento pertinentizza anche altri elementi, più strettamente testuali, e cioè gli indicatori di

rimandi interni al testo come l'anafora o la deissi, che contribuiscono alla connessione generale delle parti in un tutto unitario.

Formule di leggibilità

Nelle menzionate ricerche sulla scrittura controllata in Italia la formula di leggibilità più usata è stata quella di Flesch: $F = 206 - (0,6 \cdot S) - P$, dove alle costanti numeriche si affianca S, che è il numero di sillabe su un campione di 100 parole, e P, che è il numero medio di parole per frase nel campione. Oltre al calcolo manuale secondo la formula citata, è da ricordare il fatto che i programmi più diffusi di videoscrittura contengono procedure di calcolo automatico della leggibilità del testo.

Implicitamente, il documento prende in esame la scelta di fronte alla quale si trova un insegnante quando ha a che fare con un testo complesso sul piano linguistico. Il docente, cioè, potrebbe pensare alla sua **semplificazione** nel caso in cui il testo abbia contenuti tali da poter essere usato nell'insegnamento, ma una forma linguistica non compatibile con la capacità di sua gestione da parte degli apprendenti. Ebbene, la semplificazione può essere attuata dal docente che si trovi in tale situazione? Il documento europeo lascia questo punto nell'implicito, ma avverte che se la semplificazione diventasse eccessiva, allora si potrebbero manifestare effetti esattamente contrari rispetto alle intenzioni. Questa frase è una delle poche in cui in tutto il documento si usa l'espressione *testo autentico*.

In realtà, non si tratta di rendere più o meno complesso un testo, ma di scegliere o di rendere un dato testo (ritenuto importante per la comunicazione nel gruppo classe) compatibile con la sua capacità di gestione da parte dell'apprendente. Il testo deve essere reso gestibile e nello stesso tempo deve contenere quegli elementi che stimolano nell'apprendente la capacità di **elaborazione** e perciò di crescita della competenza. Un altro elemento di **ambiguità** sta nel fatto che la semplificazione non può riguardare solo la sintassi della frase, ma quella complessiva del testo, che coinvolge la sua globale organizzazione.

Se si tiene presente l'ambiguità del *Framework* sul delicato discorso del testo, dove si è giocata la battaglia per il rinnovamento della glottodidattica negli anni recenti, e se si riconosce che comunque il documento propone una prospettiva più equilibrata e complessa rispetto al passato, non si può non essere d'accordo con il fatto che quando un testo viene manipolato, si possono ottenere effetti contrari a quelli intesi. In realtà, ogni testo, nel momento in cui sfugge all'emittente e viene lanciato nel gioco della comunicazione, implica un'apertura nel versante della ricezione, il cui controllo non può essere garantito dalla sola dimensione formale del testo. Se, dunque, il *Framework* pensa che la gestione della complessità linguistica del te-

Compatibilità del testo con le esigenze di comunicazione dell'apprendente

La ridondanza come fattore di facilitazione della comunicazione e dell'apprendimento

sto si effettui solo in termini di semplificazione, va a chiudersi nel vicolo cieco dell'effetto di aumento dell'ambiguità in seguito alla riduzione della ridondanza. Ciò accade perché il testo viene privato degli appigli che aiutano la sua comprensione anche spingendoci fuori dal testo, verso gli altri testi e verso il contesto. D'altra parte, le menzionate ricerche che riguardano la gestione del testo per migliorarne l'efficacia comunicativa ci fanno capire quanto sia complesso il lavoro di trattamento e controllo del testo e come la ridondanza sia fondamentale per il successo dell'evento comunicativo. Il primo criterio della complessità linguistica pone, in sintesi, il docente di fronte alla possibilità di scegliere testi controllando le loro caratteristiche linguistiche in maniera tale che siano compatibili con la doppia funzione che deve avere l'input testuale nel processo di apprendimento/insegnamento: rendere possibile l'interazione sociale e sviluppare la competenza dell'apprendente.

4.2. La tipologia testuale Il secondo criterio indicato dal *Framework* per la selezione dei testi ai fini dell'uso didattico è quello relativo alla tipologia testuale: un testo va scelto in relazione alle sue caratteristiche tipologiche.

Anche questo secondo criterio supera la semplice discriminazione dei modelli precedenti fra testo autentico e non autentico, rendendo più articolato il ventaglio di scelte che il docente deve tenere presenti nel suo rapporto con i testi cui assegnare la funzione di input. L'aumento della gamma di opzioni richiede, per la sua gestione, il ricorso a una più complessa strumentazione teorica, e il richiamo al criterio della tipologia testuale sembra andare in tale direzione.

Non è questa la sede per esporre una materia l'ampiezza della cui trattazione è sterminata, essendo le tematiche dei tratti comuni fra i concreti testi uno degli oggetti più estesamente e da più tempo esaminati negli studi che si sono occupati dei testi, dalla retorica alla semiotica, dalla teoria testuale alle teorie della comunicazione. Vorremmo solo richiamare il fatto che, nel momento in cui il testo è considerato l'**unità segnica fondamentale**, si viene ad applicare ad esso la stessa problematica fra **tipo** e **replica**, fra elemento concreto e classe astratta cui appartiene che ha attraversato la riflessione sulla natura del linguaggio e delle lingue e che si è formalizzata con Ferdinand de Saussure nella distinzione fra *langue* (cioè il sistema formale, la dimensione delle classi astratte) e *parole* (luogo della concretezza degli eventi di comunicazione, di concreto uso delle strutture della lingua).

In questa prospettiva, i concreti testi, le concrete occorrenze comunicative che si manifestano nella dimensione della testualità, fanno riferimento a tipi più generali, a classi costituite mediante la condivisione di tratti comuni fra i vari testi. Possono essere tratti formali, di contenuto, di funzione. Ciò che ci preme sottolineare è che uno dei principali risultati della ricerca dei tratti comuni fra i testi concreti, cioè la ricognizione sulle caratteristi-

I tipi e i generi come classi astratte di testi concreti

che delle famiglie dei testi, ha portato alla gerarchizzazione dei livelli sui quali è possibile collocare tali famiglie, tali classi di testi concreti.

Il gradino più alto nell'ordine gerarchico occupato dai tratti che costituiscono i tipi testuali è dovuto al livello di generalità di tali tipi, cioè all'ampiezza del livello di condivisione dei tratti costitutivi di tali tipi da parte dei testi. La ricerca delle categorie generali si è spinta al punto di assegnare loro il valore di universalità: tutte le lingue possono creare testi appartenenti alle categorie tipologiche fondamentali. Quali siano, come abbiamo già ricordato, è oggetto ancora di analisi e di discussioni, ma è possibile trovare un accordo almeno su tre categorie tipologiche: il tipo narrativo, quello descrittivo, quello argomentativo. Il *Framework*, più che ipostatizzarli come intrinsecamente legati a tratti definitivi di tipi, li considera macrofunzioni nell'interazione comunicativa, e ai primi tre aggiunge le altre categorie esaminate in precedenza.

La generalità, se non addirittura l'universalità, della tripartizione tipologica fondamentale viene ricondotta a processi generali del funzionamento cognitivo dell'essere umano: i tipi narrativo, descrittivo e argomentativo sono riportati a modalità fondamentali della cognizione, ovvero alla capacità di sequenziazione, di collocazione degli eventi lungo l'asse del tempo per il tipo narrativo; alla capacità di disposizione nello spazio per il tipo descrittivo; alla capacità di gestire in modo articolato i concetti astratti per il tipo argomentativo (Lavinio, 1990, 2000). Questa prospettiva assimila la tipologia fondamentale a una vera e propria forma a priori della conoscenza, fornendo la base per la giustificazione del ruolo del linguaggio come struttura formatrice della conoscenza: tale ruolo deriverebbe dal collegamento con le modalità cognitive fondamentali della seriazione (collocazione nel tempo), della disposizione spaziale (collocazione nello spazio), dell'articolazione concettuale.

Basta nei termini dei fondamenti cognitivi della conoscenza, la distinzione tipologica rende chiaro il motivo della sua priorità nell'ordine gerarchico della testualità: ogni lingua ha testi che possono essere fatti ricadere entro queste tre categorie; ogni utente della lingua, ogni parlante (e perciò anche ogni apprendente una L2) sa gestire la testualità, cioè la produzione e la ricezione dei testi, facendo riferimento alla classificazione primaria in testi narrativi, descrittivi, argomentativi (o comunque che ricadono nella lista delle macrocategorie generali). I concreti testi possono manifestare l'appartenenza a tali categorie in purezza o secondo modalità miste: possono essere, cioè, testi che appartengono esclusivamente a una di tali classi, o, caso più comune, possono aversi testi che mostrano i tratti di più categorie fondamentali (ad esempio, una narrazione che contenga parti descrittive e argomentative). Ciò che va sottolineato è il fatto che, a causa della collocazione nello strato primario della cognizione, quello che media il rapporto tra gli esseri umani e la conoscenza quasi sul piano dei fondamenti biologici e comunque del patrimonio universalmente condiviso, la distinzione

Valore delle
categorie di tipologia
testuale

I tipi fondamentali
come macrofunzioni
basiche dei testi

primaria fra le categorie della narrazione, della descrizione e dell'argomentazione sembra avere carattere talmente generale da essere considerabile universale, applicabile, cioè, a ogni lingua storico-naturale. La generalità/universalità della tripartizione rende le classi talmente ampie da trasformarle in macrofunzioni reperibili in tutti i testi: da elemento capace di produrre genericità, questo si trasforma, però, in strumento per il parlante nel momento in cui si trasforma in apprendente una nuova lingua.

Le categorie dei tipi testuali fondamentali come risorsa per l'apprendente la L2

La ricerca delle costanti, dei tratti comuni ai testi concreti, la ricerca, cioè, delle caratteristiche che portano a creare classi astratte di testi (quale che sia la loro estensione e il livello gerarchico) ha il valore, nei concreti processi di comunicazione, di costituire sistemi di riferimento per la gestione dei testi nella loro effettualità: la **comprensione** di un testo viene svolta mediante l'applicazione delle categorie implicate dall'appartenenza del testo alla sua classe tipologica fondamentale. Tale operazione primaria crea un sistema di attese nel contatto con il testo e con lo svolgimento delle sue parti, attiva la conoscenza enciclopedica, mette in moto risorse specifiche: ne risulta un rapporto con il nuovo che viene ricondotto innanzitutto alle categorie del conosciuto, cioè alle categorie fondamentali di strutturazione dei testi. Un nuovo testo, sia in fase di produzione che di ricezione, si appoggia, per il parlante, a strutture a lui familiari, cioè quelle proprie dei tipi fondamentali.

I generi testuali

Diversa è la questione per il secondo piano della gerarchia tipologica: quello dei generi testuali.

Se i fondamenti delle categorie tipologiche della narrazione, descrizione e argomentazione, siano essi di tipo cognitivo o più propriamente semiologico, assegnano loro un valore generale o addirittura universale, indipendente dalle condizioni storico-culturali della società dei locutori di una determinata lingua, le categorie di genere testuale sono dipendenti proprio da tali condizioni. Che una lingua, e perciò la società dei suoi utenti, produca una letteratura o si mantenga solo sul canale dell'oralità; che si creino racconti gialli o rosa, poemi o sonetti, articoli di cronaca nera o elzeviri, telefonate o omelie, sceneggiati televisivi o dialoghi teatrali: ebbene, l'esistenza di classi di testi che possono essere qualificati nei modi indicati dipende solo dalle condizioni di sviluppo di una società nel suo nesso con una lingua-cultura.

Dipendenza storico-sociale-culturale dei generi

I generi testuali, allora, sono storicamente determinati dai **processi evolutivi di una lingua** in quanto sistema semiotico dove confluiscono le dinamiche sociali e culturali del gruppo dei suoi utenti. Sono variabili; non sono cognitivamente determinati se non nella misura in cui la loro gestione ricade entro i più generali processi di gestione delle informazioni; non sono naturalmente dati.

Non è questa la sede per scendere entro ulteriori possibili suddivisioni dell'universo della testualità in classi, in raggruppamenti di testi concreti sulla

base di tratti pertinenti condivisi, che ci potrebbe portare almeno a discutere del concetto di "specie di testo". Rimanendo alla distinzione fondamentale fra tipi e generi testuali, basata sul diverso grado di generalità delle caratteristiche costitutive dei due ordini di classi, se ne può cogliere facilmente la principale implicazione sul piano applicativo glottodidattico: un apprendente una L2 ha sicuramente **familiarità** con la gestione delle categorie tipologiche fondamentali, quali la narrazione, la descrizione e l'argomentazione; potrebbe non avere familiarità, invece, con le norme strutturali costitutive dei generi testuali prodotti nella lingua che è l'oggetto del suo apprendimento.

A nostro avviso, il *Framework* ha presente proprio questa distinzione quando tratta il secondo criterio di selezione dei testi, quello che genericamente chiama *tipo di testo*: «la familiarità con il genere e il dominio (e con il retroterra e la conoscenza socioculturale) aiuta l'apprendente ad anticipare e comprendere la struttura e il contenuto del testo; la natura concreta o astratta del testo gioca anch'essa un ruolo; ad esempio, concrete descrizioni, istruzioni o narrazioni (particolarmente con gli adeguati supporti visivi) impegnano meno delle argomentazioni astratte o delle spiegazioni» (p. 165).

La formulazione del *Framework* da un lato fa riferimento alle tematiche della riflessione teorica sulla tipologia testuale, dall'altro, però, corre velocemente verso la considerazione applicativa dimenticando di esplicitare qualche passaggio logico e pertanto causando un certo grado di oscurità, se non addirittura di ambiguità. Sicuramente pertinentizza il tratto "familiarità" con le regole di gestione di una determinata classe di testi, evidenziando la necessità, nella formazione linguistica, di appoggiarsi al patrimonio costituito dalla capacità di gestire la tipologia fondamentale, ma anche la necessità di non dare per scontato che l'apprendente abbia gli strumenti che gli consentono di **anticipare** e **comprendere** un testo appartenente a un genere non diffuso nella propria L1 o con il quale non è entrato mai prima in contatto. La familiarità con le regole costitutive delle classi di testi rimanda ai processi di comprensione, che sono assunti come non lineari né puramente sequenziali, ma come dipendenti da strutture di conoscenza regressa sul **campo di sapere** e di **socialità** entro il quale si iscrive il testo. Tali strutture sono prese come riferimento dal parlante/apprendente, il quale le proietta sul nuovo testo, il cui contenuto viene a prendere, pertanto, la forma che tali strutture consentono di prendere: il contenuto e la struttura del nuovo testo nella L2 vengono a dipendere dalle modalità di costituzione testuale con la quale il parlante ha familiarità nella propria L1. Diventa, allora, un obiettivo didattico centrale non semplicemente lo sviluppo di una competenza che assume le regole frasali come primario punto di riferimento, ma la creazione di una competenza capace di gestire i processi costitutivi della testualità: la **competenza testuale**. Questi si configu-

I generi
come obiettivo
di apprendimento/
insegnamento

rano innanzitutto nel raffronto differenziale fra le strutture testuali nella L1 e nella L2: appoggiandosi alla dimensione generale/universale del patrimonio conoscitivo e di competenza nelle categorie tipologiche fondamentali, il processo formativo deve portare a riconoscere testi appartenenti a generi non presenti nella L1, e quindi a creare le strutture culturali e linguistiche capaci di gestire i nuovi (per l'apprendente) generi testuali. Nel caso che, per appartenenza culturale, per condivisione di strutture linguistiche o per altri motivi, l'apprendente abbia già familiarità con il genere testuale in quanto presente nella propria L1, l'obiettivo del processo formativo sarà quello di mettere in evidenza eventuali diversità nel congegno costitutivo dei generi nelle due lingue, in dipendenza di fattori **intra-linguistici** (le specifiche regole strutturali delle due lingue), ma anche **extra-linguistici**: la diversità di condizione delle due società, i loro differenti riferimenti culturali.

La competenza
testuale

Tale quadro di tematiche, implicato dal riferimento alla collocazione dei testi entro le classi di tipo e di genere, consente al processo formativo di assumere come proprio obiettivo lo sviluppo di una **competenza comunicativa** che è innanzitutto **testuale**, intendendo con ciò la capacità di cogliere, ricostruire, generare i congegni strutturali interni al singolo testo come traccia della sua appartenenza agli ordini di classe, e insieme di cogliere, ricostruire e generare i rapporti che legano il testo agli altri testi della stessa classe (ad esempio, un giallo in italiano come L1 e un giallo nella propria L1), ai testi di classe diversa (ad esempio, un giallo e un racconto di fantascienza), al contesto in cui il testo è prodotto (l'ambiente in cui vive l'autore, l'ambiente in cui è collocato l'oggetto del testo, il dominio di esperienza nel quale si colloca, le **conoscenze enciclopediche**, sul mondo e sui rapporti sociali che esso implica ecc.).

Ciò che nella formulazione del *Framework* appare meno chiaro è la successiva opposizione fra la "natura concreta e astratta" del testo. In realtà, ogni testo è concretizzazione di uno schema astratto di costituzione, di una struttura formale che è quella del codice linguistico entro il quale il testo come prodotto si iscrive. Quando il QCER oppone il concreto e l'astratto sembra fare riferimento al tipo di contenuto che un testo può avere: eppure, tutti abbiamo esperienza di testi che affrontano ardui problemi astratti con chiarezza e lucidità, e di testi che invece trattano di cose quotidiane in maniera ostica e imprecisa. A nostro avviso, il richiamo all'opposizione fra concreto e astratto vuole indicare, in modo ambiguo, però, la necessità di considerare il grado di familiarità che l'apprendente può avere con il tema del testo, e ciò implica anche il richiamo alla motivazione e alla compatibilità con i bisogni di apprendimento. Interpretata in questo modo l'affermazione del *Framework*, bisogna segnalare il forte grado di ambiguità e di contraddizione che continua a pervaderlo anche nella versione del 2001.

Una formulazione come “concreta descrizione” può solo significare “un testo concreto, un prodotto testuale che manifesta la funzione macrotestuale della descrizione”. In realtà, il documento europeo, nella sua foga esemplificativa e applicativa, vuole intendere “la descrizione di un referente concreto, come può essere un oggetto”.

Ugualmente ambiguo, e tale da richiedere qualche riflessione chiarificatrice, è il prosieguo della formulazione del passo che stiamo esaminando. Il *Framework*, infatti, continua dicendo che una «concreta descrizione [sic!], un'istruzione, una narrazione» sono meno impegnative di altri testi, come ad esempio un'argomentazione e una spiegazione. Ciò che rende ambigua e forse imprecisa l'affermazione è la mancanza dei criteri che possono consentire di gerarchizzare i testi presi in considerazione in riferimento all'impegno che richiedono per la loro gestione. Questo fatto costituisce una mancanza di trasparenza che entra in conflitto con i principi fondamentali ai quali il *Framework* ha dichiarato all'inizio di ispirarsi, che sono proprio quelli della trasparenza, della formalità intesa come esplicitazione, della coerenza. Innanzitutto, dobbiamo chiederci che cosa significa “impegnare di meno” l'apprendente: ci si riferisce all'impegno elaborativo sul piano cognitivo? O a quello puramente linguistico? Soprattutto, però, appare strano considerare le istruzioni come intrinsecamente più chiare di altri testi: esistono, ad esempio, ricette di cucina (che sono testi di istruzione) chiarissime e altre che invece richiedono che già si sappia fare la pietanza. E ancora, l'Italia è uno dei Paesi a più alto numero di incidenti domestici, e a tal proposito l'opinione di chi scrive è che tra le cause non secondarie vi siano la complessità, l'oscurità, l'imprecisione delle istruzioni che accompagnano, ad esempio, elettrodomestici, attrezzature, strumenti che abbiano un certo grado di rischio nel loro uso. Redigere un buon testo di istruzione è una delle imprese più ardue che uno scrivente possa fare; provare, per credere, a scrivere l'istruzione per costruire una barchetta di carta (come ha bene messo in evidenza Prampolini, 1994)! Il riferimento, poi, alla possibilità di ricorrere ad ausili visivi è anch'esso debole, se il supporto visivo non è ben fatto e se non è ben collegato alle operazioni esplicitate nel testo verbale dell'istruzione. E ancora, si può avere il dubbio che l'immagine, dotata di una propria autonomia semiotico-testuale, risenta degli stessi condizionamenti dei testi verbali, e che pertanto la fruizione di nuove immagini, scaturite da una società che non è quella dell'apprendente, vengano percepite e gestite con le categorie semiotico-visive della propria cultura di origine. Ciò fa sì che si ripropongano per i testi visivi gli stessi processi di anticipazione e di conoscenza pregressa che riguardano i testi verbali.

In somma, non ci sembra che intrinsecamente un'istruzione, almeno in italiano, sia poco impegnativa, in termini di gestione del processo di comprensione, di altri testi. Il riferimento che il *Framework* fa alle istruzioni

Punti critici
della posizione
del *Framework*

come genere testuale non impegnativo è un buon esempio di dipendenza del genere dallo stato dei processi comunicativi entro una società: sicuramente in società quali quella inglese o francese l'educazione al rispetto delle regole della comunicazione sociale è maggiore che in Italia, con la conseguenza che i testi di istruzioni (ma anche quelli normativi e molti altri) sono più chiari, precisi, attenti alle ragioni del ricevente.

L'argomentazione del *Quadro* appare tanto più strana quando si considera che, come esempio di testo che impegna, è menzionata la spiegazione, ovvero uno dei testi più diffusi nelle situazioni didattiche e la cui funzione è proprio quella di chiarire problemi veicolati con altri testi.

Che cosa rimane, allora, del richiamo che il documento europeo fa al criterio della tipologia testuale? A nostro avviso, l'invito a tenere presente il complesso mondo dei meccanismi che portano a strutturare l'universo dei testi concreti in classi astratte, alcune delle quali diffuse in tutte le lingue e in tutte le culture, e pertanto da considerare come un patrimonio, un punto di appoggio nell'azione didattica, pur se possono portare a concreti testi diversi a seconda delle lingue/culture. Altre classi, invece, subiscono i condizionamenti delle situazioni socioculturali, dei diversi stati in cui si trova una lingua/cultura/società, e pertanto i loro meccanismi costitutivi non vanno dati per posseduti nell'apprendente una L2; considerarli, anzi, obiettivi dell'azione formativa iscrive pienamente la dimensione testuale in un quadro di sviluppo della globale competenza comunicativa dell'apprendente.

4.3. La struttura del discorso Il terzo criterio di selezione testuale indicato dal QCER è quello della struttura del discorso, cioè delle regole strutturali interne a un determinato e concreto testo. Anche tale riferimento riconduce la tematica della selezione e dell'uso dei testi nella didattica alle riflessioni di tipo teorico sull'unità segnica fondamentale che è il testo.

Il *Framework* (p. 165) afferma che la riduzione della complessità nella gestione dell'informazione si può ottenere agendo su diversi fattori: la **coerenza** testuale e la chiara **organizzazione** (ad esempio, sequenze temporali, punti principali chiaramente segnalati e presentati prima dell'illustrazione dei punti stessi), la natura **implicita** o **esplicita** dell'**informazione**, l'**assenza di contraddizioni**.

Indicando tali fattori, il documento europeo si rifà innanzitutto alla distinzione fondamentale esplicitata dalla linguistica testuale fra coerenza e coesione testuale come principali fattori costitutivi di un testo. Si può parlare di un'unità testuale come di un qualcosa che supera la pura sequenzialità sintagmatica, se i legami fra le parti creano un'unità dotata di un certo grado di coerenza e di coesione, la coerenza stabilendosi sul piano del contenuto, la coesione su quello dei legami formali fra le diverse parti.

I meccanismi
di strutturazione
testuale

Il *Framework* considera la coerenza come primo fattore di strutturazione del testo, dichiarando in tal modo una presa di posizione determinata nel dibattito all'interno della linguistica testuale (Conte, 1989); inoltre, lega il richiamo ai criteri di coerenza di un testo a quelli della sua chiara organizzazione tematico-strutturale. Gli esempi portati indicano che il documento europeo ha presente innanzitutto i testi informativi, ai quali si attagliano precisamente i richiami alla gestione dei punti ambigui, alla struttura gerarchica fra informazioni principali e secondarie, alla mancanza di contraddizioni.

Anche su questo punto, oltre a richiamare le categorizzazioni teoriche di coerenza e di coesione, il QCER manifesta chiaramente il quadro culturale e comunicativo delle società che hanno dato maggiore contributo alla sua realizzazione. Si tratta di riflessioni, infatti, che vanno di pari passo a quelle sulla chiarezza e leggibilità dei testi, problemi sui quali in Italia è tuttora in corso una battaglia di tipo culturale, dal cui esito dipende – a parere di chi scrive – la qualità generale dei rapporti fra gli individui e i gruppi entro la società civile e nei rapporti con i detentori del potere a tutti i livelli. Il diritto alla comunicazione è legato strettamente a quello alla partecipazione democratica; le iniziative per la chiarificazione della comunicazione istituzionale, pubblica e sociale toccano centri di potere che a malincuore accettano una vera democrazia politica, sociale, comunicativa. Gli attacchi portati da più parti alle proposte derivate soprattutto da De Mauro e dalla sua scuola al proposito sono indicativi della delicatezza della questione. In altri Paesi, dagli USA al Regno Unito alla Francia, per citare alcuni esempi, la discussione sulla chiarezza e precisione della comunicazione pubblica e sociale, come funzione della democrazia, è ben più avanzata e ha portato a risultati notevoli. La loro traccia è nelle affermazioni che il *Framework* fa sui testi e sui criteri di loro scelta.

Il richiamo alla coerenza, alla chiara organizzazione tematica, alla disambiguazione delle informazioni significa che a livello europeo è stata scelta la via della trasparenza nella comunicazione come funzione dell'uguaglianza dei rapporti fra i cittadini. Si è decisa, cioè, una strada propositiva, che non accetta semplicemente lo stato di fatto della condizione linguistica di un determinato Paese, chiudendo magari gli occhi sui motivi che la determinano, ma si è imboccata una strada che modifica, che forza le situazioni contraddistinte dai blocchi nei flussi informativi e dalla disuguaglianza civile e sociale nei rapporti comunicativi. In questo senso, il mito del testo autentico si mostra in tutta la sua capacità di non incidere nei cambiamenti comunicativi, linguistici, culturali di una società: accettando lo stato di fatto, tale posizione faceva il paio con una glottodidattica che aveva scelto, più o meno consapevolmente, di non contribuire al reale sviluppo della condizione linguistica legata all'italiano (dei cittadini italiani e di quelli stranieri).

I principi
della democrazia
comunicativa:
le ragioni
del ricevente

La posizione del *Framework* fa sentire il peso della scelta comunitaria europea sui meccanismi profondi e delicati dove si costituiscono le identità degli individui e delle società, cioè quelli linguistico-semiotici. Il QCER dice che non è un peccato scegliere un testo chiaro e preciso, coerente e ben articolato tematicamente; che anzi un tale testo va preferito a un altro che abbia i caratteri contrari. Se, poi, questo secondo è il tipo più diffuso nei giornali e nelle norme in Italia, nei libri di testo e negli avvisi al pubblico, questo è solo un fatto di arretratezza culturale, civile e linguistica del nostro Paese, che va modificato. In tal modo, anche 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. Il *Framework* ripropone, allora, un ruolo ai docenti di l'italiano L2 simile a quello che i "maestri di lingua" del passato si erano dati: contribuire originalmente a creare una testualità capace di indirizzare il mutamento linguistico e socioculturale, per il tramite della condizione dell'italiano in quanto L2.

La variazione
diamesica

4.4. Presentazione fisica Con il quarto criterio di selezione dei testi, la presentazione fisica, il *Quadro* sposta ancora di più la sua attenzione dal rapporto fra teoria testuale e glottodidattica al piano più specificamente glottodidattico-operativo.

Testi scritti e parlati funzionano diversamente in rapporto al fatto che i testi parlati richiedono che l'informazione sia gestita in tempo reale. In più, il rumore, la distorsione, l'interferenza (ad esempio, debole ricezione radiotelevisiva, o calligrafia incerta) aumentano le difficoltà di comprensione; nel caso dei testi parlati maggiore è il numero dei parlanti e minore la distinguibilità delle voci [quanto è vero nelle pizzerie e nei ristoranti romani!], e pertanto sarà più difficile identificare e capire i singoli; altri fattori che aumentano la difficoltà nell'ascoltare/vedere sono la sovrapposizione dei discorsi, la riduzione fonetica, un accento non familiare, la velocità di parola, l'andamento monotono, il basso volume ecc. (p. 166).

Con tale criterio sono messe in evidenza le caratteristiche materiali del supporto testuale, con particolare sensibilità alle interferenze che ne derivano sui processi di ricezione e più in generale sugli eventi comunicativi. Molto correttamente il *Framework* introduce tale tema, a nostro parere per sottolineare la diversità di regole costitutive dei vari modelli di testo, e pertanto per evidenziare le differenti abilità richieste ai locutori per la loro gestione: ciò ha riflessi immediati nell'impianto glottodidattico, in quanto la "grammatica" di una lingua si allarga alla differenziata area delle diverse modalità di costituzione dei testi che un apprendente la L2 deve poter gestire con la propria competenza in sviluppo.

Innanzitutto, il documento europeo sottolinea la differenza esistente fra testi scritti e parlati: all'interno di una visione che riporta alla dimensione del testo ogni occorrenza comunicativa, viene pertinentizzata la variazione dialettica, la differenziazione strutturale dei testi in dipendenza del mezzo, del supporto fisico-materiale. Tuttavia, la differenza fra testi scritti e parlati è ridotta solo al fatto che in questi ultimi la processazione dell'informazione avviene "in tempo reale", intendendo con ciò il fatto che è ridottissimo il tempo che intercorre fra la progettazione e l'esecuzione del testo. Tale fenomeno, però, non è costitutivo di tutti i testi di "parlato-parlato", riprendendo la classica distinzione di Giovanni Nencioni, in quanto all'interno del parlato è possibile individuare generi differenti anche per modalità di gestione dell'informazione.

Riprendendo il modello di *continuum* del parlato usato per il *LIP - Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro *et al.*, 1993), la stretta contiguità fino al limite della sovrapposizione caratterizza sicuramente i testi del genere "faccia a faccia, bidirezionali, con presa di parola libera", come il dialogo.

Più tempo, invece, il locutore ha quando è impegnato in testi quali quelli monodirezionali senza presa di parola libera, come ad esempio una lezione, una conferenza, un'omelia ecc. In tali testi e contesti, le norme convenzionali lasciano al locutore un maggiore lasso di tempo tra la progettazione e l'esecuzione: ne deriva che la forma testuale è più esplicita, al punto che tali testi si collocano nel *continuum* della testualità del parlato in prossimità di quelli scritti, condividendo con questi ultimi proprio l'orientamento verso i tratti dell'esplicitezza, della formalità, della regolarità (pur se, ovviamente, sempre in misura ridotta rispetto allo scritto).

Il *Framework* continua segnalando che gli elementi di *distorsione* e di *interferenza* che colpiscono la base materiale del testo (ad esempio, cattiva ricezione del segnale audio, oppure brutta calligrafia) aumentano le difficoltà di comprensione.

È interessante notare che la categoria della presentazione fisica del testo contiene esempi legati per lo più al parlato: il QCER ne tratta solo in rapporto alla comprensione; in realtà, i fenomeni citati sono alcuni fra quelli che caratterizzano soprattutto il genere testuale più naturale, cioè il dialogo. Questo ha molti tratti "non normali", cioè fuori del parametro di formalità, esplicitezza, linearità. I tratti considerati di disturbo sono in realtà normali nella comunicazione parlata: si tratterà, allora, di gestirli in modo differenziato ai fini della piena funzionalità del processo interattivo. Di nuovo, in maniera evidente riappare la dialettica fra le ragioni della comunicazione e quelle dell'apprendimento ogni volta che si toccano le tematiche della dimensione centrale della comunicazione verbale, posta in primo piano come riferimento nel processo di insegnamento/apprendimento del-

Il parlato-parlato

L'italiano parlato

Generi testuali
del parlato

la L2, cioè il parlato e al suo interno il dialogo, il genere di discorso più naturale.

4.5. Lunghezza del testo Il quinto criterio segnalato dal *Framework* come necessario nel momento in cui un testo è selezionato per essere fruito in contesto didattico è costituito dalla sua lunghezza (p. 166). Anche in questo caso si ha a che fare con un parametro di superficie, legato alle caratteristiche formali del testo, più che a quelle del suo contenuto; anche questo parametro è centrale nelle prospettive di analisi della leggibilità dei testi scritti.

Il documento europeo mostra di trattare con notevole accuratezza questo criterio, segnalando le implicazioni di ordine informativo e cognitivo che ne derivano a livello di processo di apprendimento. Per il QCER, un testo breve impegna meno, per la sua decodifica, di uno lungo, dal momento che quest'ultimo richiede una maggiore processazione, con conseguente impegno di memoria, rischio di fatica e di distrazione specialmente per gli apprendenti più giovani. È interessante notare il richiamo al fattore "memoria", dopo che questo era stato escluso dalle prospettive comunicative nell'insegnamento linguistico.

Il QCER vi si riferisce non certo nei termini di una ripresa dell'apprendimento mnemonico di testi o di schemi formulari, ma in quanto componente centrale di ogni processo cognitivo, anche di quelli di comprensione dei testi. Questa ripresa mostra il coraggio del *Framework* nel tentativo di ristabilire un corretto quadro teorico come sfondo per un progetto di modello di didattica linguistica: tale operazione si fonda su un atteggiamento critico, scevro da pregiudizi e da prese di posizione preconcepite. In questo quadro il riferimento alla memoria, pur lasciando nell'implicito il suo ruolo e la possibilità di riferirvisi nell'operatività didattica (aspetto, quest'ultimo, di grande delicatezza), assume la forma di un segnale di presa di posizione.

Dopo avere fatto riferimento ai processi di tipo cognitivo coinvolti dalla gestione di testi di differente lunghezza, il documento europeo esamina un altro ordine di elementi coinvolti in tale parametro: il ruolo dei fattori di densità informativa e di ridondanza. Il *Quadro* afferma che anche un lungo testo può essere più facile di uno breve (ma denso), se il testo lungo non sia troppo denso informativamente e se contenga una notevole dose di **ridondanza**. Tali elementi sono assunti a partire dalla teoria dell'informazione e sono usati per definire una posizione che non va ad assolutizzare le caratteristiche esaminate nei testi, ma che invita a considerarle per attuare una scelta consapevole. Non è questione, allora, di intrinseca difficoltà o facilità legata alla lunghezza di un testo, parametro – questo – di tipo formale, esterno, ma di misure relative, da selezionare in funzione della capacità di gestione del testo da parte del livello di competenza dell'apprendente e in

Il ruolo
della memoria
nell'apprendimento

Approccio
non meccanicistico
ai processi
di memorizzazione

funzione degli obiettivi dell'azione didattica. Tutto ciò implica una più attenta azione di programmazione didattica, fondata su una precisa individuazione dei bisogni di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

4.6. Importanza per l'apprendente Dopo i parametri di tipo formale, il *Framework* individua nella rilevanza per l'apprendente l'ultimo, ma non certo per importanza, criterio cui riferirsi nella selezione dei testi. Tale fattore impone al docente di scegliere i testi in maniera che l'apprendente possa essere motivato in rapporto ai propri bisogni e non in base a imposizioni dall'esterno, prive di una ragione sentita come effettivamente tale. La motivazione si fonda sull'interesse personale a entrare nel contenuto del testo e sostiene gli sforzi di comprensione dell'apprendente: il documento europeo sottolinea, comunque, che il rapporto fra questa dimensione e il processo di comprensione, puntuale e analitico, globale e interpretativo, non appare diretto né meccanicamente determinato. A sostegno di tale tesi il *Framework* porta il caso di un fattore che potrebbe ostacolare la comprensione, come la presenza di unità lessicali di bassa frequenza, e che invece viene annullato dalla familiarità con un determinato contenuto. Il lessico di bassa frequenza potrebbe essere costituito da termini tecnici, che invece sono presenti in un determinato ambito settoriale: uno specialista sarà meno impegnato nella sua comprensione (parliamo, ovviamente, di un testo in L2 per lo specialista) rispetto a quanto potrebbe fare di fronte a un testo con un lessico generale, ma non ancora posseduto dall'apprendente.

5. Testi e mezzi/canali della comunicazione

Il *Framework*, correttamente sul piano dei riferimenti teorici, sottolinea (p. 93) il fatto che ogni testo prodotto in una lingua storico-naturale si appoggia a un mezzo materiale per la sua esistenza: soprattutto onde sonore, tracce grafiche. All'interno di queste due grandi aree di manifestazione dell'attività linguistico-comunicativa i testi risentono fortemente, nella loro struttura e nei processi di loro produzione/ricezione, dei diversi tipi e delle diverse forme del supporto materiale: nel parlato, una cosa è il dialogo, un'altra la telefonata o la lezione; nello scritto, una cosa è un testo stampato, un'altra quello scritto a mano. Potremmo continuare menzionando la scrittura cubitale di un manifesto pubblicitario o quella a corpo tipografico indottilissimo di un contratto di assicurazione o quella, spesso leziosamente elegante, di un biglietto di invito a una cerimonia.

La prima conseguenza derivante dalla centralità del supporto materiale nella costituzione dell'identità strutturale e funzionale del testo riguarda le abilità primarie, sul piano sensomotorio, di cui deve essere capace il locutore (e l'apprendente una L2). Per i testi parlati deve essere in grado di udi-

Bisogni di comunicazione e motivazione all'apprendimento

Il condizionamento del mezzo di comunicazione sull'organizzazione testuale

Le condizioni
sensomotorie
della comunicazione

Disabilità
e apprendimento
della L2

re nelle situazioni quali sono quelle del normale scambio comunicativo, e deve poter controllare in modo fine gli organi della fonazione. Per i testi scritti, occorre avere buona vista e buon controllo della manualità. Queste abilità costituiscono precondizioni biologiche per le attività più semiologicamente determinate: da un lato identificare (recepire), capire e interpretare testi; dall'altro, organizzare (progettare), dare una forma, produrre testi. Il riferimento alla dimensione sensomotoria come precondizione di possibilità per l'attività di gestione semiologica dei testi implica l'immediata assunzione delle problematiche glottodidattiche che riguardano i disabili: «quanto sopra affermato non deve scoraggiare coloro che hanno difficoltà di apprendimento o disabilità sensomotorie ad apprendere o usare le lingue straniere» (p. 94).

Il QCER prosegue dando esempi degli ausili elaborati per queste situazioni: dagli apparecchi acustici ai computer, gestiti dai movimenti oculari, che sintetizzano la voce; inoltre, metodi e strategie appropriate hanno consentito a giovanissimi con difficoltà di apprendimento di raggiungere significativi obiettivi nell'apprendimento delle lingue; la lettura labiale, la valorizzazione della capacità uditiva residua, l'addestramento fonetico hanno consentito ai sordi profondi di apprendere con successo una lingua seconda/straniera. «In presenza dei necessari fattori di determinazione e incoraggiamento, l'essere umano ha una straordinaria capacità di superare gli ostacoli alla comunicazione e alla comprensione/produzione di testi» (*ibid.*). Questo richiamo fortemente pervaso di speranza e di idealità da un lato spinge a considerare la ricchezza di esperienze sperimentali di didattica linguistica assistita anche da strumentazioni e in non presenza di docente umano; dall'altro, comunque, deve promuovere sempre di più l'elaborazione teorica e la produzione di concreti materiali didattici specificamente destinati ai bisogni dei pubblici con facoltà comunicative a rischio.

Con il rapporto fra attività e testo come **prodotto** (cfr. p. 97) il *Framework* non vuole entrare nella dimensione dei processi mentali, ma rimane al livello delle attività, delle azioni sociali. La cornice entro la quale si iscrive la produzione di testi è di tipo temporale: il parlato si svolge lungo una catena nella quale ha senso il "prima" e il "dopo"; nello scritto, invece, la sequenza viene meno in rapporto alla staticità dell'artefatto. Non si può dire in quale sequenza siano state prodotte le parti del testo, una volta che questo esista; l'occhio del ricevente, inoltre, non lavora in modo lineare e additivo, ma si può muovere liberamente attraverso il testo scritto. Proprio l'attività di pianificazione dello scrivente esperto e la navigazione testuale del ricevente esperto sottolineano le possibilità funzionali offerte dalla scrittura rispetto al parlato.

Nel momento in cui il documento europeo esamina tali due dimensioni testuali e la pluralità delle attività da esse implicate, emerge l'obiettivo primario cui mira: dare il senso del complesso intreccio che si può avere fra i

due ordini dei testi e delle attività, e perciò rendere avvertiti i docenti della necessità di una tassonomia che ne dia conto. Per fare ciò il *Framework* ricorre al modello che si basa non solo sulla semplice bipartizione fra produzione e ricezione, ma vi aggiunge come dotate di autonomia le attività di interazione e di mediazione. Nell'interazione, cioè nel dialogo, nel parlato faccia a faccia, il testo consiste di sottotesti rispettivamente prodotti e ricevuti di volta in volta da ognuno degli interlocutori.

La mediazione consiste di due attività, ovvero la traduzione e l'interpretariato. Nella prima l'utente/apprendente riceve un testo di un terzo locutore, non presente, realizzato in un codice e lo trasforma in un testo parallelo in un'altra lingua. Questo viene ricevuto da un ulteriore ricevente a distanza. Nell'interpretariato il locutore (utente/apprendente) è intermediario di un'interazione in presenza fra interlocutori che non condividono la stessa lingua, e riceve perciò un testo in una lingua e ne produce uno corrispondente in un'altra.

Tornando ancora una volta sulla posizione del *Framework* che aggiunge come attività autonome l'interazione e la mediazione, vorremmo solo sottolineare che il documento europeo riconosce che vi sono molteplici altre attività linguistico-comunicative nelle quali il locutore deve produrre testi come risposta a stimoli testuali: questo fatto, però, è la vera norma dello scambio comunicativo, parlato o scritto, in presenza o a distanza. In tutta questa area di scambi comunicativi e di correlate attività di gestione di testi, il *Framework* vuole sottolineare un valore che può servire come guida per il docente, cioè il fatto che il testo finale conservi o no il significato.

Dato che le attività "testo a testo" sono frequenti nei contesti didattici (insegnamento, testing), il ricorso ad attività che meccanicamente mantengano il significato può risultare un'attività artificiale, innaturale, "non autentica". Tra gli esempi forniti ci sono la ripetizione, il dettato, la trascrizione fonetica: in realtà, a nostro avviso, è impossibile gestire tali testi in maniera da escludere meccanicamente il significato. Fare un dettato, ripetere un testo in L2 non significa solo imitare pappagallescamente suoni: per identificare un'unità, anche solo fonetica, per trascriverla o ripeterla, è necessario fare ricorso a una serie di relazioni distintive e oppostive che coinvolgono anche il piano del senso. Ecco, allora, che fare un dettato significa applicare anche la prospettiva semantica nella guida all'interpretazione dei suoni, alla loro identificazione. Pertanto, tali attività non producono testi con riduzione di senso, ma richiedono la messa in atto di una serie di ipotesi che attraversano le dimensioni del testo, ricreando a livello di significato e di significante una rete di identità dotate di senso.

Appare importante, allora, visto il rischio che il QCER corre di sviluppare prospettive non adeguate nel mettere in rapporto pratica didattica e modelli teorici, analizzare prima la classificazione delle attività linguistico-comunicative, e in particolare l'aggiunta di una autonoma attività di intera-

L'attività
di mediazione
linguistica

Il dettato

zione, e poi il modello in livelli di competenza proposto dal documento europeo.

6. La proposta del *Framework* sul testo e l'italiano L2

Centralità
dell'apprendente

A quali conclusioni si può giungere per la didattica dell'italiano L2 dalla ricognizione sui criteri di selezione dei testi proposta dal documento europeo? A nostro avviso, l'analisi delle posizioni del *Quadro* mostra carenze a livello di coerente riferimento a un modello teorico e per ciò che riguarda la costruzione di un quadro omogeneo di categorie per la gestione operativa dei testi nella didattica. Al di là di tale limite, però, va riconosciuto il grande merito di avere superato l'antinomia fra testo autentico e testo non autentico nella didattica linguistica, dispiegando di fronte al docente l'ampia gamma dei fenomeni e dei fattori entro i quali deve collocarsi la sua scelta: questa, comunque, vede sempre al centro del processo formativo l'apprendente, le sue esigenze, lo sviluppo della sua competenza linguistico-comunicativa.

Il *Framework*
come collegamento
fra ricerca testuale
e didattica linguistica

Nell'esaminare la posizione del testo nella didattica dell'italiano L2 si è posta la necessità di confrontare le problematiche relative alla nostra lingua con quelle che si pongono a livello più generale, sia in rapporto alle altre lingue a grande diffusione internazionale, sia con i temi della riflessione teorica generale. In quest'opera abbiamo preso come principale punto di riferimento il *Framework*, il cui valore supera i confini delle lingue europee (peraltro, sono proprio le lingue europee le più diffuse nel mondo come oggetto di apprendimento da parte di stranieri).

Non è facile individuare, nel grande spazio dove si collocano gli oggetti della ricerca scientifica e della riflessione sulle metodologie applicative, i concetti capaci di costituire un filo conduttore che possa guidare alla esplicitazione dei tratti che, elaborati a livello teorico, sono più in grado di incidere sulle metodologie di insegnamento delle lingue. Il concetto di "testo" ci è sembrato in grado di svolgere questa funzione, visto che la sua centralità nelle prospettive di analisi di tipo semiologico è stata recepita anche in quelle glottodidattiche. Gli approcci che, sempre grazie alla spinta dei progetti delle istituzioni comunitarie europee, hanno rinnovato la didattica linguistica a partire dagli anni settanta-ottanta del secolo scorso hanno tematizzato un modello di sviluppo della competenza entro il quadro dei processi di comunicazione, secondo il quale il parlante/apprendente sviluppa autonomamente la capacità di gestire rapporti sociali per il tramite dei codici, i quali danno loro forma e identità. Negli **approcci comunicativi** della didattica linguistica il concetto di "testo" è diventato centrale da subito, per la sua capacità di delineare un'unità segnica fondamentale i cui confini superano la dimensione della forma e che fa convergere su di sé la globalità dei processi coinvolti nell'evento comunicativo: i legami trasver-

sali, complessi e non solo lineari fra le parti del testo; i rapporti fra i vari testi; i rapporti con il contesto della comunicazione.

7. La svolta testuale nella linguistica educativa degli ultimi dieci anni

In questa seconda edizione del volume è importante dare conto di ciò che è accaduto negli anni recenti entro il settore dell'italiano L2 relativamente alla questione del testo, della sua posizione nel progetto formativo, dei criteri per la sua scelta. Molto è cambiato rispetto alla situazione che abbiamo delineato nelle pagine precedenti e che raffigura lo stato del dibattito al momento dell'apparizione del *Quadro*: le proposte fatte dal documento europeo si sono affermate e sono ormai a pieno titolo parte di un paradigma condiviso entro il sistema formativo; diverse dinamiche che allora segnalavamo ai loro inizi hanno preso direzioni nette e si sono consolidate anch'esse come tratti di un approccio ormai generalizzato alla materia. L'analisi che allora abbiamo fatto si vede confermata oggi, a distanza di ormai dieci anni, sia per ciò che riguarda l'impatto delle proposte del *Quadro*, sia per i "punti caldi" con i quali la riflessione di linguistica educativa si è dovuta confrontare e per gli esiti prodotti da tale confronto.

A nostro avviso, due sono state le principali ragioni che hanno portato allo stato attuale della questione del testo entro la nostra didattica linguistica. La prima sta nel ruolo crescente che hanno avuto le proposte del QCER, assunte come ineludibile punto di riferimento per le politiche formative dei vari Paesi europei, e rese oggetto di una riflessione e di un dibattito crescenti per estensione e profondità da parte di tutte le istanze coinvolte nell'insegnamento linguistico. Dagli studiosi agli insegnanti, dagli autori di materiali didattici a coloro che nelle istituzioni si occupano del sistema formativo, a chi gestisce i processi di valutazione certificatoria: ebbene, l'attenzione alle proposte del QCER è ormai un punto di riferimento. Ciò ha fatto sì che la prospettiva che il *Framework* adotta sulla questione del testo abbia fatto superare le posizioni precedentemente avute nelle dinamiche di modernamento della didattica linguistica. Ormai è un dato di fatto, per chi opera nel settore, che il solo parametro del testo autentico non è sufficiente a garantire la messa in atto di tutte le funzioni che il testo deve avere nel processo di apprendimento/insegnamento: input per il suo avvio, modello di riferimento per gli usi, unità segnica fondamentale intorno alla quale far ruotare l'intero sistema di scambio comunicativo entro il contesto formativo, unità segnica sulla quale concentrare lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive.

Il testo appare, allora, come un universo di testualità la cui esplorazione e conquista è frutto di un processo condiviso fra tutti gli attori della dinamica dell'apprendimento/insegnamento. L'ampiezza, poi, dell'universo della testualità, strutturato nel suo complesso sistema di tipi e generi, di tratti

universali e cultural-specifici, fa sì che sia sentita come necessaria una **base** concettuale di riferimento ampia e adeguata per potersi muovere all'interno di tale universo con la consapevolezza e la responsabilità della gestione di un percorso formativo.

Dunque, è entrata ormai nel normale paradigma di azione formativa l'idea che l'universo della testualità è ciò che regge la relazione di apprendimento/insegnamento, e che consente il tenere collegate le dinamiche intra-gruppo, entro il contesto formativo, con quelle dei contesti sociali e comunicativi esterni a tale ambito.

Il docente, così come tutte le altre figure impegnate nel processo formativo, assume i parametri che la linguistica testuale e le altre discipline di analisi linguistica propongono per poter gestire lo sviluppo della competenza testuale, che costituisce l'impalcatura della generale competenza linguistico-comunicativa. A tali parametri si ricorre in funzione didattico-linguistica non certo nella loro generalità e non certo acriticamente, stante la diversità degli oggetti e degli ambiti di azione che segnano le identità delle diverse discipline: la guida per tale rielaborazione a fini didattico-linguistici è data, appunto, dai parametri di gestione della testualità proposti dal *Quadro*.

La seconda ragione di quella che chiamiamo la "svolta testuale" ci riporta alle vicende sociali e culturali (nonché linguistiche) che hanno caratterizzato questi ultimi decenni italiani e che hanno assunto proprio negli anni recenti un peso che ci porta ad asserire che ormai si tratta di fatti strutturali propri degli assetti sociali, culturali e linguistici nazionali. Ci riferiamo alle dinamiche dell'immigrazione straniera e alle sue implicazioni linguistiche e scolastiche.

Proprio la riflessione, l'elaborazione teoretica pura e le prassi applicative sono state fortemente sollecitate negli anni recenti dalle questioni dell'immigrazione straniera. Ad esempio, la riflessione su quella che possiamo considerare "l'altra faccia della luna", cioè le lingue di origine degli immigrati, è iniziata con Bagna, Machetti, Vedovelli (2003) entro il Centro di eccellenza della ricerca *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* (istituito dal ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2001 presso l'Università per Stranieri di Siena).

Le lingue immigrate

Qui, per la prima volta in Italia è stato introdotto il concetto di "lingua immigrata", utilizzato per la descrizione delle dinamiche evolutive dello spazio linguistico italiano sotto la spinta di tali idiomi, ormai stabilizzati in modo esteso praticamente su tutto il territorio nazionale, sia pure con configurazioni locali differenti. Da lì, e anche grazie al riferimento costituito da Baker, Eversley (2000) parte l'azione di sistematica mappatura nel neoplurilinguismo attivato dai fenomeni di immigrazione straniera (cfr. Bagna, Barni, Siebetchu, 2004; Vedovelli, 2008a; Vedovelli, Barni, Bagna,

2009), che porta alla descrizione del nuovo assetto plurilingue nazionale (Dal Negro, Molinelli, 2002) e alle sue implicazioni per la didattica linguistica (Balboni, 2002) fino alle prospettive di analisi dei “nuovi panorami linguistici urbani” sui quali in Italia lavora il gruppo di ricerca del citato Osservatorio (cfr. Barni, 2008a e 2008b; Barni, Extra, 2008). Siamo giunti a saggiare le potenzialità del ricorso al concetto di “superdiversità linguistica”, proposto da Vertovec (2007) e ripreso da Barni, Vedovelli (2009), che segnala l’assoluta specificità delle dinamiche di contatto linguistico nei contesti a forte e plurima componente migratoria.

L’impatto e la stabilizzazione strutturale dell’immigrazione straniera hanno sollecitato e sollecitano continuamente l’apertura di nuovi orizzonti di ricerca, dopo quelli inizialmente definiti dalla linguistica acquisizionale: non poteva sfuggire a tale pressione il concetto di testo entro la didattica dell’italiano come L2 in contesto migratorio. Così, l’ingresso nella scuola italiana degli immigrati stranieri adulti e successivamente dei loro figli (nel 2010 questi sono presenti a scuola in più di 600.000) ha fatto emergere in maniera forte l’esigenza di un’azione specifica per lo sviluppo della competenza in italiano L2 (motivazione degli adulti immigrati) e di questa e delle altre competenze curriculari nei giovani e giovanissimi di origine straniera. Su queste tematiche torneremo più oltre; qui le introduciamo per segnalare la “svolta testuale” presa rispetto ai modelli didattico-linguistici precedenti.

Il legame fra tale “svolta testuale” e la crisi del concetto di “autenticità del testo” è palese. Sottolineiamo ancora una volta che l’istanza dell’autenticità del testo ha giocato un ruolo di importanza storica per superare, entro la glottodidattica, il ricorso a testi, soprattutto nei materiali didattici, per lo più funzionalizzati all’apprendimento, e meno rappresentativi della realtà complessa della comunicazione. La prevalenza delle ragioni dell’apprendimento su quelle della comunicazione avveniva, inoltre, senza che esistesse un modello acquisizionale della L2, come solo è stato possibile avere a partire dagli anni ottanta. Dunque, rilevanza storica del ricorso all’autenticità del testo, ma, assolta la funzione di eliminare ogni atteggiamento “artificialista” nel proporre testi per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, tale prospettiva è apparsa inadeguata a dare conto delle caratteristiche dell’universo della testualità, e totalmente estranea alla considerazione della complessa realtà linguistica italiana nel suo vorticoso e faticoso divenire recente. Da qui, la proposta che il QCER fa di ampliamento della batteria di parametri per la gestione della testualità.

Da tale nuovo approccio viene immediatamente colpita l’idea che, dovendosi introdurre solo testi “autentici”, nella didattica linguistica fosse impossibile trattare i testi (ad esempio, dotati di interesse per il loro contenuto) per renderli adeguati alle reali competenze degli apprendenti stranieri. Con la proposta del QCER tale opzione viene a cadere; in Italia, lo abbiamo

Gestione dei testi
in contesti formativi
plurilingue

già ricordato, Tullio De Mauro tra i linguisti, riprendendo la lezione di Gramsci e di don Milani, si è fatto propugnatore della necessità della redazione di testi che nella loro forma fossero adeguati all'obiettivo di farsi capire dai destinatari. La ricordata esperienza del giornalino di facile lettura "dueparole", costruito secondo tale prospettiva e diventato banco di prova delle riflessioni sulla leggibilità dei testi informativi e sulle tecniche per ottenere effetti di leggibilità, si muoveva avendo a riferimento innanzitutto le analoghe esperienze di Paesi dell'Europa del Nord (Svezia, Norvegia, Finlandia), dove l'attenzione al destinatario dei testi è sentita nel suo carattere di espressione dei reali diritti di cittadinanza, ma anche avendo a riferimento le condizioni e le esigenze comunicative dei suoi pubblici. Tra questi, era primario il pubblico che lo aveva fatto nascere (persone con ritardo mentale lieve). La consapevolezza della portata delle questioni della leggibilità dei testi aveva subito portato il gruppo che lavorava a "dueparole" (costituitosi presso la cattedra di Filosofia del linguaggio dell'Università di Roma "La Sapienza", tenuta da Tullio De Mauro) a rivolgere il giornalino (e a trattare, dunque, i suoi testi dal punto di vista linguistico) anche verso altri pubblici: siamo nella seconda metà degli anni ottanta, e già è evidente che i destinatari possono essere anche tutti i bambini delle scuole italiane, soprattutto quelli caratterizzati da condizioni di svantaggio socioculturale e da conseguente difficoltà di apprendimento; gli immigrati stranieri adulti presenti nei corsi delle 150 ore per apprendere l'italiano; i loro figli, che negli anni novanta cominciano ad affacciarsi nella scuola pubblica. Si tratta di una consapevolezza che, individuando anche i pubblici stranieri presenti nei contesti formativi, apre all'italiano L2 la questione del ricorso a testi trattati per avere gradi controllati di leggibilità.

Le giovani
generazioni di
origine straniera

La crescita esponenziale della presenza di giovani e giovanissimi di origine immigrata nella scuola, nati in Italia o qui arrivati piccolissimi o da adolescenti, propone con forza la questione della lingua italiana per lo studio e quella dei testi finora usati per tale funzione.

Già negli anni ottanta alcune case editrici (ad esempio, Giunti e Minerva Italica) avevano fatto ricorso al controllo della qualità linguistica dei loro manuali scolastici di storia, geografia, scienze tramite l'uso dell'indice di leggibilità: il destinatario era lo studente italofono, la cui distanza rispetto alle sollecitazioni proposte dai registri e dalle varietà linguistiche formali e specialistiche proprie della "lingua per lo studio" era evidente. La stessa problematica emerge, rafforzata, quando nelle classi entrano i figli degli immigrati stranieri.

La duplice spinta costituita dalle proposte del QCER e dalla necessità di sviluppare negli alunni di origine straniera la competenza in italiano parallelamente allo sviluppo delle competenze curricolari fa immediatamente apparire impossibile non trattare i testi in termini di **adattamento**, **semplificazione**, **facilitazione linguistica**. L'esperienza pionieristica di "dueparole"

continua in nuova forma: nascono le proposte che raccolgono e generalizzano l'esperienza (Piemontese, 1996) e quelle del GISCEL (Piemontese, 2002); si sviluppa una riflessione che assume il controllo del testo (in vista del suo adattamento con funzione di facilitazione) come tratto costitutivo della didattica linguistica. Da qui le proposte di Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003) o di Serragiotto (2003, 2004) sulla semplificazione di testi disciplinari. Proprio l'ambito della lingua per lo studio diventa quello dove sono ormai considerati strutturali per la didattica linguistica concetti come quelli di comprensibilità dei testi, semplificazione, leggibilità.

Ciò che appariva pionieristico negli anni ottanta diventa elemento costitutivo del paradigma normale di azione didattico-linguistica oggi, quando la scuola deve misurarsi con le esigenze e particolarità linguistiche dei giovani alunni di origine straniera. Il testo deve necessariamente essere semplificato, secondo un modello di controllo consapevole, per poter essere fruito da questo tipo di destinatario e per poter svolgere la funzione di input al processo di ampliamento della competenza linguistica. La strada aperta dai lavori di De Mauro e dei suoi collaboratori, anche centrata sulla condizione dell'italiano per gli stranieri, viene oggi percorsa sistematicamente grazie alla distinzione fra lingua per la comunicazione e lingua per lo studio.

Non sempre, però, è chiaramente percepita la fonte intellettuale e civile di ciò che oggi appare normale, quasi scontato. Tale "dimenticanza" dei quadri teorici per il lavoro di facilitazione/semplificazione linguistica dei testi, che è dimenticanza anche del progetto civile messo in atto da chi ha operato per primo sulla materia, porta a qualche "leggerezza" teorica, che, a nostro avviso, costituisce un punto critico entro l'attuale quadro di attenzione a tali problemi. Ci riferiamo appunto alla distinzione fra la lingua per la comunicazione e la lingua per lo studio.

Si tratta di una distinzione che riteniamo artificiosa, soprattutto se viene appoggiata sul *Quadro*: chi si riferisce a tale distinzione si collega al modello in livelli di competenza, assegnando ai livelli A1 e A2 le funzioni di garantire agli alunni di origine straniera la possibilità di interscambio comunicativo, e ai livelli B1 e B2 quelle di permettere il contatto con la lingua dello studio in ambito disciplinare. A noi non risulta che il testo e lo spirito del QCER muovano così nettamente verso tale separatezza. Si tratta di una distinzione che riteniamo artificiosa, lo ripetiamo: siamo però consapevoli che, se serve per creare un atteggiamento di responsabile controllo dell'universo testuale entro il contesto formativo, può avere una sua utilità, purché sia transitoria. Occorre, perciò, farvi ricorso con cautela, perché è difficile applicarla univocamente a tutte le situazioni che vedono la presenza di alunni di origine immigrata: chi è nato in Italia vive le stesse condizioni linguistiche dei coetanei di famiglia italiana; e ancora, non esiste una "lingua in sé" per la comunicazione e una per lo studio, ma solo ambiti dove la generale competenza linguistico-comunicativa può essere "spesa", cioè

dove può concretizzarsi in usi ricettivi e produttivi, in rapporto a motivazioni ed esigenze, entro costrizioni contestuali e culturali. L'artificialità della distinzione può avere, dunque, una funzione strumentale di promozione di una sensibilità che porta verso una maggiore consapevolezza della funzione del docente nella gestione del processo di sviluppo della competenza plurima degli alunni di origine immigrata: appare oggi, però, un punto critico per la virtuosa evoluzione della pratica didattico-linguistica se non la si sottopone a una riflessione basata su solidi fondamenti teorici.

In questo capitolo

1. Nella linguistica educativa la dimensione testuale è centrale. Nel rinnovamento metodologico degli anni recenti si è sviluppata l'opposizione fra testi autentici e non autentici nella didattica linguistica.
2. Il *Framework* propone il superamento di tale opposizione rivalutando la pienezza della dimensione testuale. I criteri di selezione dei testi a fini didattici sono riportati a quelli di testualità messi in luce dalle scienze del testo.
3. Complessità linguistica, organizzazione del discorso, appartenenza a tipi e generi, variazione diamesica, rilevanza per l'apprendente sono proposti come criteri per la gestione didattica dei testi.
4. Tale approccio consente di considerare le specificità storiche e culturali dell'italiano nel momento in cui diventa oggetto di apprendimento.
5. Una visione della comunicazione centrata sulla cooperazione dei locutori implica una riconsiderazione delle caratteristiche del *continuum* di testualità: la comunicazione è il tentativo di estrarre le occorrenze comunicative dalla loro condizione di non-testualità.

Parte seconda

Metodi unificazione didattica:

un approccio semiotico

fra lingua e cultura

1. La comunicazione in contesto didattico e extradidattico

Il *Framework*, con il proprio approccio centrato sul locutore/apprendente inteso come soggetto sociale, ci consente di far convergere sulla didattica linguistica una serie di suggestioni provenienti da altre scienze del linguaggio: strutture della sociolinguistica e della pragmatica linguistica. In tal modo è possibile delineare i tratti di un modello di didattica della lingua che si proponga come luogo di incontro fra aree diverse della ricerca sui processi linguistici, comunicativi e didattici. L'interesse che può suscitare una tale prospettiva di contatto e contaminazione fra lettere diverse, tutte centrate sull'apprendente come soggetto di un processo sociale che lo vede interagire con altri soggetti nei contesti sociali, universali codici e con i codici in quanto oggetto della propria attività, è dovuto al fatto che permette di superare una serie di problemi, fra i quali so primario il rapporto fra le natura della comunicazione nel contesto didattico e in quello extradidattico.

La loro separazione ha portato a non pochi difficoltà. Il contesto didattico è stato considerato a lungo come luogo di scambi comunicativi non naturali dove generi testuali specifici (istruzione, esposizione, spiegazione) mantengono la distanza rispetto alla presenza naturalità degli scambi comunicativi extradidattici. Da tale opposizione è derivata un'idea del contesto didattico come del luogo dove la comunicazione finalizzata allo sviluppo della competenza in un'altra lingua poteva assumere solo le forme di una simulazione, di un'approximazione alla reale, autentica comunicazione nella L2. Tali attività sono correttissime e vanno sicuramente sempre perseguite nella didattica della L2, ma se sono inserite in una cornice che considera la classe come il luogo dove i processi comunicativi hanno intrinsecamente un carattere di artificialità, anche tali attività vedono ridursi il loro potenziale formativo, oltre che comunicativo.

Il *Framework*, con il proprio approccio sociale attento alle dimensioni sociale e sociolinguistica, permette di considerare la realtà comunicativa della classe diversamente da tali modelli riduzionistici. Cercheremo, qui di seguito, di esplicitare i tratti di un modello capace di una più adeguata ge-

La didattica linguistica come luogo di convergenza di diverse scienze del linguaggio

La comunicazione in contesto didattico ed extradidattico: un confronto

Una prospettiva semiotica per la didattica linguistica

La comunicazione didattica: un approccio semiotico fra lingua e cultura

1. La comunicazione in contesto didattico e extradidattico

Il *Framework*, con il proprio approccio centrato sul locutore/apprendente inteso come soggetto sociale, ci consente di far convergere sulla didattica linguistica una serie di suggestioni provenienti da altre scienze del linguaggio: soprattutto dalla **sociolinguistica** e dalla **pragmalinguistica**. In tal modo è possibile delineare i tratti di un modello di didattica della lingua che si proponga come luogo di incontro fra aree diverse della ricerca sui processi linguistici, comunicativi e didattici. L'interesse che può suscitare una tale prospettiva di contatto e contaminazione fra linee diverse, tutte centrate sull'apprendente come soggetto di un processo sociale che lo vede interagire con altri soggetti nei contesti sociali, attraverso codici e con i codici in quanto oggetto della propria attività, è dovuto al fatto che permette di superare una serie di problemi, fra i quali in particolare il rapporto fra la natura della comunicazione nel contesto didattico e in quello extradidattico.

La loro separazione ha portato a non poche difficoltà. Il contesto didattico è stato considerato a lungo come luogo di scambi comunicativi non naturali, dove generi testuali specifici (**istruzione**, **esposizione**, **spiegazione**) connotavano la distanza rispetto alla presunta naturalità degli scambi comunicativi extradidattici. Da tale opposizione è derivata un'idea del contesto didattico come del luogo dove la comunicazione finalizzata allo sviluppo della competenza in un'altra lingua poteva assumere solo le forme di una simulazione, di un'approssimazione alla reale, autentica comunicazione nella L2. Tali attività sono correttissime e vanno sicuramente sempre perseguite nella didattica della L2, ma se sono inserite in una cornice che considera la classe come il luogo dove i processi comunicativi hanno intrinsecamente un carattere di artificialità, anche tali attività vedono depauperato il loro potenziale formativo, oltre che comunicativo.

Il *Framework*, con il proprio approccio azionale attento alle dimensioni testuale e sociolinguistica, permette di considerare la realtà comunicativa della classe diversamente da tali modelli riduzionistici. Cercheremo, qui di seguito, di esplicitare i tratti di un modello capace di una più adeguata ge-

La didattica linguistica come luogo di convergenza di diverse scienze del linguaggio

La comunicazione in contesto didattico ed extradidattico: un conflitto?

Una prospettiva semiotica per la didattica linguistica

stione di tali dinamiche; ciò ci consentirà di toccare anche un altro oggetto di notevoli discussioni, ovvero l'opposizione fra l'insegnamento della lingua e della cultura nella didattica della L2. Faremo riferimento a una **prospettiva semiotica** e a una **sociolinguistica**, applicandole alla didattica dell'italiano L2: grazie alle prospettive interpretative derivanti da tali discipline, è possibile, a nostro avviso, superare i limiti che scaturiscono dall'opposizione della natura dei tipi di comunicazione nel contesto didattico ed extradidattico.

L'interesse di tali tematiche per la didattica dell'italiano L2 è notevole e si riallaccia alle questioni poste dalla funzione dei testi nel processo di apprendimento/insegnamento: abbiamo già visto come l'opposizione fra testi autentici e non autentici nella glottodidattica abbia poco fondamento teorico, pur se ha avuto una notevole importanza per modificare la situazione dell'insegnamento delle lingue, e dell'italiano in particolare. Abbiamo anche sottolineato il fatto che il *Framework* risolve l'antinomia mediante la categoria più generale di "testo", senza alcuna qualificazione. I testi, però, vivono entro contesti nei quali assumono il loro senso: è possibile pensare, allora, che la contrapposizione fra testi autentici e non autentici riguardi solo i testi come prodotti linguistici, e che non coinvolga anche le loro funzioni nei contesti d'uso? Noi riteniamo che per affrontare compiutamente la questione sia necessario valutare il senso e la funzione di un testo solo in connessione con i suoi fattori di contesto, e pertanto siamo spinti a considerare il rapporto fra i testi come input del processo di apprendimento/insegnamento e i contesti entro i quali assumono tale funzione.

Il ruolo del contesto

Anche per i contesti è questione di piani di rapporto con i testi. Nel caso di un testo non autentico, il primo piano di contesto è dato dal manuale di italiano L2 nel quale si trova, il secondo piano di contesto essendo costituito dalla situazione di fruizione del manuale e del testo, dagli interlocutori nell'evento comunicativo, dal tipo di attività linguistiche e non linguistiche che scaturiscono dalla fruizione. Se consideriamo la questione non a partire dal testo come prodotto linguistico, ma dal contesto come scenario entro il quale si svolgono attività sociali e perciò anche linguistico-comunicative, la gamma dei testi si dispiega in un più ampio universo, e la qualità e quantità dell'input ci si mostra con tratti nuovi, più articolati e complessi.

2. Il gruppo classe come universo di socialità e sistema di comunicazione

Il contesto sociale
formativo

Il nostro modello presuppone che la classe, o meglio il **gruppo classe**, proprio perché composto da **soggetti inseriti in rapporti sociali** costituisca un **contesto di scambi sociali** che i soggetti sviluppano in rapporto a un generale intento di apprendimento. Tale intento esiste come carattere intrinseco di quella **istituzione sociale**, che è il **sistema formativo**, che nella nostra

società è stato creato come struttura finalizzata a gestire la trasmissione della conoscenza e delle competenze entro la comunità. La classe, inserita entro un sistema formativo e di istruzione, lega gli individui in un comune carattere di apprendimento che orienta e comunque condiziona tutti i loro comportamenti.

A livello linguistico questo carattere fondamentale sembra connotare la comunicazione rendendola sostanzialmente **comunicazione didattica**, cioè finalizzata, funzionale, orientata verso la messa in atto dell'apprendimento. La nostra riflessione esplicita alcune delle caratteristiche testuali e funzionali di tale comunicazione, esaminandone gli effetti sui processi di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2.

Il Gruppo classe (GC) è, nella nostra proposta, un Universo di socialità (US): è costituito da tutti i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento/insegnamento. I rapporti di socialità si stabiliscono fra i soggetti in una duplice dimensione: l'Interazione sociale (IS) fra di loro (e pertanto i ruoli istituzionali e spontanei che hanno e assumono) e lo Scambio comunicativo (SC) che in essa si sviluppa. L'IS è caratterizzata dai ruoli sociali, dagli atteggiamenti, dalle motivazioni, dalle identità culturali degli attori della comunicazione didattica. Lo SC è costituito dai flussi di comunicazione che si sviluppano entro l'US. Possiamo formalizzare tale rapporto come segue:

$$[1] \quad GC = US = IS + SC$$

Nell'us si attivano flussi di Comunicazione didattica (CD), cioè quella comunicazione in contesto formativo che è condizione di possibilità dell'apprendimento, dal momento che fornisce l'input e che rende possibile lo scambio comunicativo e l'interazione didattica. Ciò può essere formalizzato nel modo seguente, dove si evidenzia il ruolo costitutivo svolto dalla comunicazione didattica sull'universo di socialità che è la classe:

$$[2] \quad CD = IS + SC = US$$

Abbiamo già visto il ruolo del testo nella didattica della L2; ora lo ribadiamo sottolineando che il testo (T) è al centro dell'Unità didattica (UD), cioè dell'elemento di base del sistema di organizzazione del lavoro di insegnamento/apprendimento finalizzato al raggiungimento di un determinato obiettivo formativo. Potremmo usare l'espressione **Unità di lavoro** al posto di **Unità didattica**, considerate le molte definizioni, spesso in contrasto fra loro, che di questa sono state date, ma preferiamo continuare ad usare la seconda proprio per la sua grande diffusione che garantisce comunque la

La comunicazione nel contesto formativo

La centralità del testo nella comunicazione didattica

sua comprensione grazie a un nucleo comune di tratti fra le varie definizioni.

Il τ è un evento comunicativo, un'Occorrenza comunicativa (OC), cioè ogni comunicazione registrata in un determinato sistema segnico.

Da tali premesse scaturisce che la comunicazione didattica è fatta da occorrenze testuali, cioè coincide con i testi:

$$[3] \quad CD = \text{occorrenze testuali} = T$$

da cui

$$[4] \quad CD = T$$

In una prospettiva di analisi semiologica, le **produzioni culturali** (C) possono essere considerate i prodotti, le manifestazioni di un **sistema segnico**, cioè di un sistema capace di creare **strutture di identità**. Da ciò deriva che tutte le espressioni di una cultura sono testi in quanto manifestazioni di un sistema semiotico: si tratta del processo di **testualizzazione della cultura**.

In tale approccio l'**Intertestualità** (Int) come rinvio dei testi l'uno all'altro, come riutilizzo dei materiali testuali, fa sì che si manifestino rapporti culturali fra i testi, che sono rapporti fra i sistemi segnici nei quali i testi si concretizzano:

$$[5] \quad \text{Int} = \text{rapporto culturale fra testi}$$

La lingua è cultura

Sempre dal punto di vista semiotico, la lingua (L) nei suoi usi sistematici è costituita da testi (T), che intrinsecamente costituiscono la cultura (C). La lingua è perciò intrinsecamente cultura in quanto istanza di formazione, di creazione di identità mediante le forme del codice:

$$[6] \quad L = C$$

Se la comunicazione didattica è fatta da occorrenze testuali, cioè se è costituita da un tessuto di testi, anche la comunicazione didattica in quanto testualità è cultura:

$$[7] \quad CD = \text{occorrenze testuali} = T = C$$

Le implicazioni sul piano della metodologia della didattica linguistica sono notevoli: 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.

3. Le strutture e le funzioni della comunicazione didattica

3.1. Le strutture dell'input nella comunicazione didattica La nostra proposta, partita dall'opposizione fra il presunto carattere di artificiosità della comunicazione di classe rispetto alla presunta naturalità di quella extradidattica, arriva a ritrovare nella comunicazione didattica uno spessore culturale che la rende capace di creare ed evocare forme di identità, e di metterle in contatto attraverso i testi. Quando si consideri il processo di apprendimento della L2 come un caso di lingue in contatto, apparirà chiaro che tale contatto è fra le culture e i testi che in esse si inscrivono. La competenza in L2 è, allora, una competenza che rende l'apprendente in grado non solo di gestire le strutture formali della L2, ma anche i meccanismi di costituzione di identità che ogni lingua propone. In tal modo l'identità stessa dell'apprendente si modifica ampliandosi nel contatto con le altre culture.

L'apprendimento come contatto fra lingue e culture

Dalle forme in cui si struttura la comunicazione didattica viene a dipendere, pertanto, la capacità culturale della proposta di insegnamento. Parlare di gruppo classe e del sistema della comunicazione didattica che si sviluppa in tale universo di socialità consente di ridefinire le implicazioni comunicative derivanti dalle attività didattiche nel loro essere modalità di interazione che si svolgono entro determinati contesti. Le loro diversità si riflettono sulle possibilità di raggiungere gli obiettivi formativi stabiliti come appropriati per gli allievi.

Le forme culturali della cd

Tenendo conto delle teorie acquisizionali, emerge il ruolo dell'input comunicativo nel promuovere e sviluppare la competenza in L2. Nella comunicazione didattica, che si svolge entro le strutture sociali e di contesto del gruppo classe, il rischio maggiore è di avere un input ristretto sia a livello qualitativo (varietà ridotta di generi testuali, di modelli di uso comunicativo ecc.) sia quantitativo (scarsa densità di stimoli comunicativi).

La qualità e quantità dell'input

La varietà e la ricchezza degli usi linguistico-comunicativi sono decisive in un corretto modello di didattica della L2: il ruolo del docente si carica, allora, non solo della funzione tradizionale di trasmettere contenuti informativi, ma anche di sollecitare flussi di comunicazione, di creare reti di scambi all'interno del gruppo classe, di selezionare testi in modo variato e tale da garantire l'esposizione a una ricca gamma di tipi e generi, di creare strutture di comunicazione adeguate alle attività sociali che si svolgono nel gruppo. Le attività sociali, finalizzate a raggiungere obiettivi mediante lo svolgimento di compiti (*tasks*), rappresentano la fonte dei flussi di comunicazione che, entro il gruppo classe, assumono senso evitando l'artificiosità e l'innaturalità. Il fatto che il gruppo classe sia un universo di socialità cambia il ruolo del docente, che diventa il gestore dei flussi della comunicazione, orientandoli verso l'intensificazione dei rapporti sociali finalizzati allo sviluppo della competenza in L2, riequilibrandoli in maniera tale che essi coinvolgano in maniera adeguata tutti i soggetti sociali, cioè tutti gli apprendenti.

Il ruolo del docente: gestire la cd

Evitare la non naturalità della comunicazione

Configurazioni differenziate del gruppo classe

Questa prospettiva consente di esaminare le implicazioni derivanti dalla diversa configurazione del gruppo classe a seconda delle attività e delle conseguenti relazioni sociali sulla qualità della comunicazione come input di apprendimento della L2. I testi contenuti nei manuali o elaborati autonomamente dal docente o, ancora, attinti da altre fonti costituiscono una parte dell'input comunicativo generale, il cui tessuto è fatto da tutti gli scambi che si creano entro l'universo di socialità del gruppo classe. È questo, allora, che per quantità e qualità, per rilevanza per l'apprendente e per tipologia forma il vero input linguistico-comunicativo all'apprendimento. L'insegnante è il regista della comunicazione di classe e perciò deve essere in grado di definire il proprio ruolo in rapporto agli obiettivi delle attività e delle modalità di comunicazione, ai contenuti dell'interazione comunicativa, alle caratteristiche che deve prendere il contesto di comunicazione per rendere possibile il flusso ottimale dello scambio. Come dice Castellani (2000),

Il docente come regista della co

parlare di *sistema-classe* e della *comunicazione* in classe implica una riflessione sugli obiettivi e sulle relative attività didattiche, sulle modalità di interagire e sul contesto fisico in cui avviene la comunicazione.

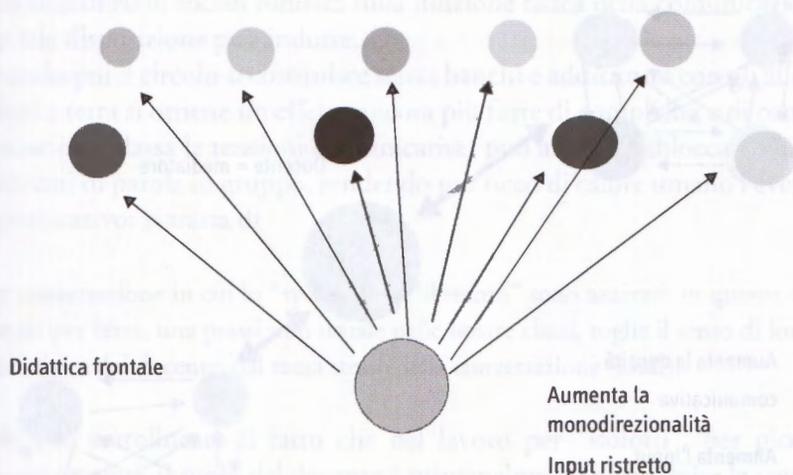
Così una lezione sarà guidata dal docente, in un *setting* accuratamente predisposto perché corrisponda all'attività prescelta. Le attività saranno svolte in un contesto interazionale e relazionale appropriato. Tali attività risponderanno agli obiettivi selezionati per la lezione, operazionalizzati in fasi di lavoro coerenti.

Nelle analisi che seguono facciamo riferimento alla lucida e ricca esposizione che Castellani (2000) svolge entro il modulo *Organizzare la classe. Il sistema classe e l'interazione* che è parte di *MILIA 2000*, un sistema di aggiornamento a distanza degli insegnanti che hanno in classe bambini immigrati, promosso dall'allora ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Liguria. *MILIA 2000* riprende e amplia la linea di lavoro già realizzata con il sistema *MILIA* (Castellani, 1994-97), destinato all'aggiornamento dei docenti dei corsi di lingua e cultura italiana all'estero.

La lezione frontale

Il tradizionale assetto della comunicazione didattica è quello della lezione frontale (fig. 1) dove il docente sviluppa la sua regia soprattutto in vista della trasmissione dell'informazione, della sollecitazione di risposte (domande dalla cattedra al banco), di attività collettive (ad esempio, il dettato). Il parlato è principalmente **monodirezionale**, e ciò restringe la gamma dei generi di discorso che costituiscono l'input comunicativo e la **densità comunicativa** entro il gruppo classe: i destinatari sono principalmente impegnati in attività di **comprensione dell'ascolto**, talvolta integrato da **lettura silenziosa** dei testi proposti dalla fonte che è il docente. Non che questa struttura di comunicazione sia intrinsecamente negativa: anzi, è appropriata a spiegazioni che siano destinate all'intero gruppo classe, o in attività di

FIGURA 1 Schema della comunicazione didattica frontale

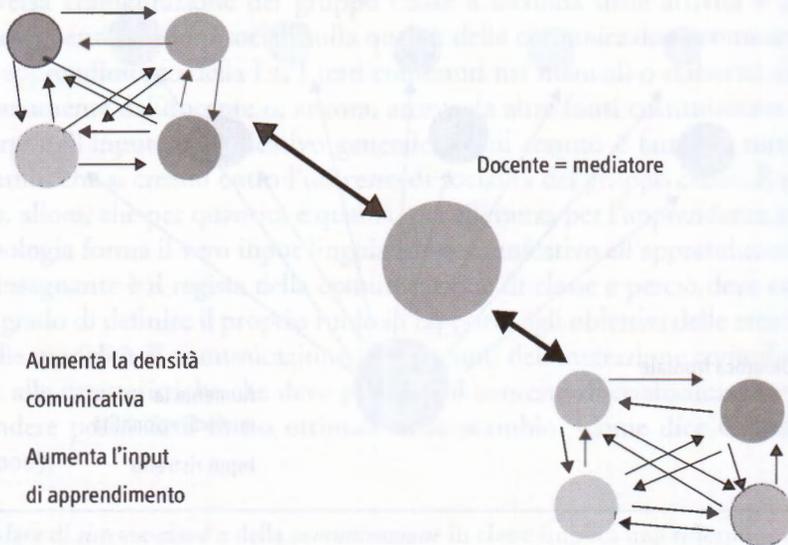


rendicontazione e di condivisione di informazioni che vedano i singoli allievi rivolgersi a tutti gli altri. È la struttura di comunicazione, inoltre, coinvolta da attività quali la visione di un film o di uno spettacolo teatrale o di trasmissioni televisive, i cui destinatari assistono a scambi comunicativi che possono avere (e il più delle volte hanno) strutture complesse di discorso: immaginiamo i dialoghi cinematografici o teatrali, le interviste o i dibattiti televisivi. In questi casi, di fronte al gruppo classe si sviluppa una comunicazione cui partecipano più voci o schemi di argomentazione: l'input assume una ricchezza maggiore rispetto alla comunicazione di cattedra a causa della pluralità di locutori coinvolti dal film o dall'opera teatrale o dal dibattito. Inoltre, tale input è comunque ricco a causa del carattere multimediale che coinvolge più codici (visivo, verbale ecc.). Ciò che va sottolineato è il fatto che tale schema di comunicazione didattica "da uno a tutti" non debba essere l'unico o il prevalente, perché conterrebbe in sé, in questo caso, le ragioni di effetti di distorsione sullo sviluppo della competenza degli apprendenti: difficilmente questi potrebbero sviluppare pienamente le abilità dialogiche o di cooperazione comunicativa in piccolo gruppo.

L'alternativa alla comunicazione monodirezionale da uno a tutti è costituita dalle modalità di interazione che moltiplicano i soggetti fonte e obiettivo dei flussi comunicativi, aumentando la densità di comunicazione che si sviluppa complessivamente entro il gruppo classe. Si tratta di quella didattica in cui, a vari livelli, l'unico gruppo classe si smembra in sottogruppi, all'interno di ciascuno dei quali i flussi di comunicazione si fanno più intensi. In questa struttura complessiva di isole di comunicazione il docente

Il lavoro per gruppi

FIGURA 2 Comunicazione didattica per "isolotti"



costituisce il ponte che le unisce e che dirige i flussi comunicativi fra i vari sottogruppi (fig. 2).

Fra questi due poli estremi si possono trovare configurazioni di contesti di attività che consentono di rendere più densa la comunicazione senza smembrare il gruppo. Ad esempio, unendo i banchi a ferro di cavallo Castellani (2000) sottolinea che

gli alunni possono guardarsi in faccia, hanno a disposizione un tavolo abbastanza grande (il banco giustapposto all'altro "raddoppia" automaticamente lo spazio) sul quale lavorare. In questa fase gli alunni possono, oltre che rispondere a questionari, preparare tabelloni per registrare i risultati.

Un allievo può parlare a tutti e tutti possono sentirlo e intervenire; il potersi vedere coinvolge il parlato faccia a faccia che fa intervenire il ruolo della mimica, dell'espressione dei volti, della gestualità a sostenere il testo parlato.

Analogo effetto si può avere con la disposizione in circolo. In questo caso:

non sarà più una lettura ad alta voce, recitata, ma una lettura più intima, più sussurrata, un piccolo segreto da condividere con gli alunni. L'assetto circolare può essere creato con la disposizione delle sedie, senza banco (situazione didattica da *circle time*), oppure ancora più efficacemente con lo stare seduti per terra in cerchio (*ibid.*).

Altri modi di organizzazione della comunicazione di classe

Disposizione in circolo

Nella disposizione in circolo l'effetto comunicativo si appoggia sulla condivisione di ruoli sociali fondata sulla funzione fatica della comunicazione che tale disposizione può indurre.

Quando poi il circolo si costituisce senza banchi e addirittura con gli allievi seduti a terra si ottiene un effetto ancora più forte di complicità e di condivisione che rilassa le tensioni comunicative, può aiutare a sbloccare chi ha problemi di parola in gruppo, rendendo più ricco di calore umano l'evento comunicativo: si tratta di

una conversazione in cui lo "spazio" e la "distanza" sono azzerati: in questo caso lo stare per terra, una prassi non usuale nelle nostre classi, toglie il senso di lontananza fisica dal docente, dal tema stesso della conversazione (*ibid.*).

Abbiamo sottolineato il fatto che nel lavoro per "isolotti", per piccoli gruppi separati, il ruolo del docente è principalmente di far fluire la comunicazione saldando i ponti fra i vari "isolotti". Il suo ruolo di regista della comunicazione si può sviluppare entro una struttura dotata di alta densità comunicativa e di forte impulso all'espressione anche in altre configurazioni. Ad esempio, se i banchi sono uniti a formare un tavolo rettangolare, può assumere la posizione di "capotavola": può rivolgersi a tutti, tutti possono ascoltarlo e guardarlo, tutti possono ascoltare e guardare chi interviene, con in più il supporto del banco che rende possibile diverse attività (prendere appunti, scrivere altri testi ecc.). In tale disposizione,

se noi individuiamo un capotavola, riproduciamo, anche se in modo più pratico e che consente comunque la massima interazione (gli alunni si guardano tutti in faccia e guardano tutti in faccia il docente), una situazione in cui comunque l'adulto "dirige" la conversazione. È la situazione di un dibattito in cui l'adulto dà eoglie la parola, guida il dibattito, valuta gli alunni (*ibid.*)

Tale configurazione può vedere variazioni, quali ad esempio la mancanza di un costante capogruppo e la possibilità di interazioni in piccolissimi gruppi (reti di contatto di un allievo con chi gli sta vicino). Le caratteristiche principali di tale struttura di socialità e di comunicazione mettono in risalto lo spazio di comunicazione tra il gruppo e coinvolgono nel gioco di squadra; in più, non escludono interventi di tipo frontale. Alcuni esempi di attività linguistiche, che possono essere realizzate entro tali strutture di comunicazione, sono i giochi di squadra, così come i giochi linguistici (ad esempio indovinelli, storie da continuare, telefono senza fili ecc.), le interviste, le domande-risposte, il prendere appunti.

Quando il docente non interviene, il lavoro di piccolo gruppo, pur se tutti sono intorno a un tavolo, assume forme ancora diverse:

La figura dell'adulto è in ombra. È presente ma in funzione non direttiva. È l'adulto che sta al tavolo con gli alunni o si siede con loro; può avere un ruolo di guida (anzi lo ha sicuramente), ma è una guida discreta. È l'adulto che stimola il parlato esperienziale, non l'adulto che dà la parola per "valutare" che cosa gli alunni hanno capito (*ibid.*).

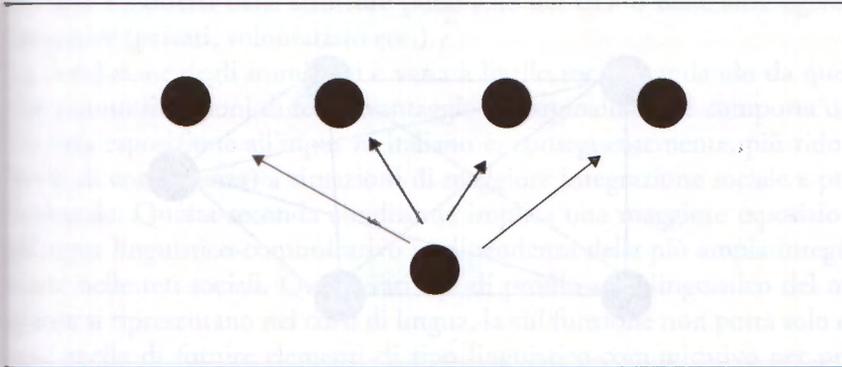
Oltre alla monodirezionalità della comunicazione di cattedra e alle varie modalità di organizzazione della classe fino ad arrivare al lavoro per isolotti, rientra nelle configurazioni della comunicazione del gruppo classe anche il lavoro individuale, che vede il singolo allievo impegnato in un compito comunicativo quale può essere la lettura, la scrittura, il lavoro al computer:

si possono a seconda dei casi utilizzare multimedia per l'apprendimento delle lingue (CD-ROM), programmi standard di videoscrittura, e, dove possibile, posta elettronica (scambio di e-mail con altre classi) ed esplorazione di siti Internet scelti ad hoc ("scaricati" o anche on line: ma quest'ultima procedura può risultare onerosa dal punto di vista economico) (*ibid.*).

3.2. La densità comunicativa Nell'esame delle diverse configurazioni possibili della struttura della comunicazione didattica abbiamo menzionato più volte il concetto di "densità comunicativa", che ci sembra una misura della possibilità di far fluire la comunicazione fra i soggetti che costituiscono il gruppo. Tale parametro non indica direttamente la qualità della comunicazione che si attiva entro il gruppo, dal momento che questa dipende dalla varietà e ricchezza dei tipi e generi testuali, dal grado di partecipazione individuale, dalla capacità del docente di orientare la comunicazione verso gli scopi dell'attività ecc. La densità comunicativa misura le condizioni di possibilità perché, data una certa configurazione di rapporti fra interlocutori, possa svilupparsi la comunicazione: si tratta di un **parametro misurabile**, riportabile a dati quantitativi che hanno il merito di indicare con precisione e sinteticità il carattere complessivo di una data situazione. Se la comunicazione sarà monodirezionale e di cattedra, è ovvio che le possibilità di interazioni saranno minori rispetto a quelle che possono svilupparsi nell'articolazione del gruppo classe in piccoli sottogruppi: gli interlocutori sono nodi di una rete, e le relazioni fra tali nodi possono essere calcolate. La formula per misurare la densità comunicativa è la seguente:

$$D = \frac{100 \times N_a}{N} \%$$

FIGURA 3 Esempio di comunicazione monodirezionale “uno-tutti” con calcolo della densità comunicativa



$$N = 10 \text{ [ovvero: } 5 \times (5 - 1) : 2]$$

$$N_a = 4$$

$$D = 40\% \text{ [ovvero: } 100 \times 4 : 10\%]$$

dove

D = densità comunicativa

N_a = numero relazioni (o contatti) attuali

N = numero relazioni potenziali.

Il numero dei nodi attuali si calcola secondo la seguente formula:

$$N = \frac{n \times (n - 1)}{2}$$

dove

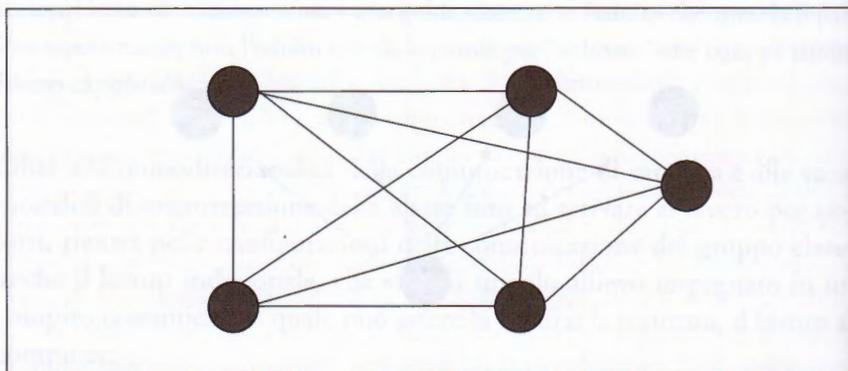
n = numero dei soggetti (locutori).

Facciamo due soli esempi. Il primo (fig. 3) è quello di una persona (ad esempio, il docente) che parla, senza essere interrotta, a un gruppo di allievi (comunicazione di cattedra; per comodità di esempio, immaginiamo che il gruppo sia fatto da 4 allievi). Il numero N dei nodi potenziali è dato da 10 (cioè 5 soggetti in totale per 5 - 1, ovvero 4, il tutto diviso per 2). La densità comunicativa risulta dal seguente calcolo: 4 contatti attuali (l'insegnante che si collega ai suoi 4 allievi) per 100 = 400, diviso 10 (= N) dà 40, cioè la densità comunicativa è del 40% del potenziale totale.

Prendiamo un piccolo gruppo formato da 5 persone (stesso numero globale dell'esempio precedente) in cui tutti possono parlare a tutti. N è sempre uguale a 10, ma N_a , cioè il numero dei rapporti reali fra i locutori, è 10 per 100 = 1.000, che diviso 10 (= N) dà 100, cioè la densità comunicativa è il 100% (fig. 4).

Esempi di calcolo della densità comunicativa

FIGURA 4 Esempio di comunicazione bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera e con calcolo della densità comunicativa



$$N = 10 \text{ [ovvero: } 5 \times (5 - 1) : 2]$$

$$Na = 10$$

$$D = 100\% \text{ [ovvero: } 100 \times 10 : 10\%]$$

3.3. Le funzioni della comunicazione didattica Anche grazie al ricorso a tali semplici formule il docente può tenere sotto controllo l'ambiente comunicativo nel quale opera, mirando a renderlo e mantenerlo sempre più ricco e stimolante sul piano comunicativo. Gli effetti sono immediati sull'apprendente, che sarà esposto a tipi e generi testuali differenti, sarà impegnato in attività che lo solleciteranno a usare le abilità a disposizione e a risolvere i problemi socio-comunicativi per raggiungere gli scopi dell'attività. L'input, articolato e vario, consentirà di sollecitare costantemente e in modo sempre nuovo i processi di elaborazione di nuove strutture della competenza, delle varietà interlinguistiche in via di formazione nell'apprendente. La lingua è cultura in tutte le sue manifestazioni, anche quelle che occorrono entro il contesto formativo, dove si carica dei sensi e delle funzioni che i soggetti dello scambio sociale le assegnano. In prima battuta è facile individuare l'obiettivo di sviluppare la competenza, considerandola solo nei suoi aspetti strutturali, costitutivi in termini di regole del funzionamento del codice nella comunicazione. È questa la funzione sociale primaria assegnata al contesto istituzionale di formazione. Non si può dimenticare, però, che altre funzioni possono essere assegnate al contesto di socialità che è il gruppo classe in rapporto ai bisogni di formazione degli apprendenti e delle configurazioni che concretamente, di volta in volta, esso viene ad assumere.

In questa prospettiva spetta al docente gestire non solo i flussi, ma anche le funzioni generali da assegnare alle strutture di comunicazione didattica: si tratta non solo di **funzioni linguistiche** (microfunzioni, nella terminologia del *Framework* europeo), ma **funzioni sociali** che determinano il senso del

le attività comunicative che si possono svolgere nel gruppo classe. Si pensi, ad esempio, al caso degli immigrati stranieri che si inseriscono nei corsi di italiano L2 offerti dalle strutture pubbliche dei CTP o dalle altre agenzie formative (privati, volontariato ecc.).

La condizione degli immigrati è varia a livello sociale, andando da quelli che vivono situazioni di forte svantaggio e marginalità (che comporta una ristretta esposizione all'input in italiano e, conseguentemente, più ridotti livelli di competenza) a situazioni di maggiore integrazione sociale e professionale. Questa seconda condizione implica una maggiore esposizione all'input linguistico-comunicativo in dipendenza della più ampia integrazione nelle reti sociali. Questi vari tipi di profilo sociolinguistico del migrante si ripresentano nei corsi di lingua, la cui funzione non potrà solo essere quella di fornire elementi di tipo linguistico-comunicativo per promuovere lo sviluppo della competenza. O meglio: questo obiettivo si potrà raggiungere con strutture di comunicazione finalizzate alla realizzazione di attività e al raggiungimento di scopi capaci di far emergere il senso sociale della comunicazione. A seconda del profilo di immigrato, allora, la rete di rapporti sociali che il docente gestisce entro il gruppo classe dovrà mirare a far emergere le funzioni integrative, di rinforzo o addirittura sostitutive della comunicazione e della socialità nell'ambiente formativo.

A volte, infatti, il migrante vive in contesti sociali così marginali che il contatto con gli italiani è ridottissimo: in questi casi il gruppo classe è l'unico ambiente sociale in cui è esposto a un contatto ampio e sistematico con italiani (il docente o i docenti del corso). La comunicazione e la struttura sociale dovranno sviluppare funzioni integrative delle reti sociali e comunicative dell'ambiente di vita del migrante.

Altre volte gli immigrati sono inseriti in un certo grado entro scambi sociali che consentono di attivare e promuovere i processi di apprendimento dell'italiano L2. In questi casi il gruppo classe e il progetto formativo dovranno sviluppare generali funzioni di rinforzo di tali processi e di integrazione di ciò che comunque l'ambiente di vita del migrante non può offrire.

Altre volte, infine, il tipo di input nelle reti sociali extradidattiche è così distorto che l'ambiente socio-comunicativo del gruppo classe dovrà assumere funzioni sostitutive. È questo il caso esemplare delle competenze fossilizzate, bloccate perché strutturate in processi di apprendimento spontaneo in contesti sociali che non offrono più sollecitazioni al loro sviluppo. Lo stesso effetto si ha quando il contesto produce strutture interattive e comunicative che hanno l'effetto di distorcere, deviare, bloccare i processi di apprendimento dell'italiano L2. In questi casi la comunicazione entro il gruppo classe dovrà mirare a sostituire i processi deviati o in corso di fossilizzazione, e a rimettere in moto quelli cristallizzati mediante la sostituzione del panorama comunicativo che funziona da input all'apprendimento.

Le funzioni della comunicazione didattica nella formazione per immigrati stranieri

Rallentamenti e blocchi dei processi di sviluppo della competenza

Il docente dovrà far sviluppare nell'universo di socialità che è il gruppo classe quelle funzioni integrative, di rinforzo o sostitutive che sono capaci di dare il senso ai processi di formazione della competenza linguistico-comunicativa. I bisogni degli apprendenti sono rielaborati entro questi schemi funzionali generali, che consentono di dar loro risposte nelle concrete attività, negli scambi comunicativi, nei contatti e confronti fra lingue e culture, nella riflessione sulle condizioni entro le quali avviene l'incontro fra lo straniero, la nostra società, la nostra struttura istituzionale.

Ricchezza potenziale della comunicazione didattica

La lingua è cultura nel suo senso generale di sistema di formazione di identità: lo è nei contesti extradidattici al pari di quelli didattici. L'universo di socialità che è il gruppo classe non è intrinsecamente meno ricco di tale potenzialità creatrice di sistemi semiotici, di forme di identità. È solo diverso, giocato nelle sue specificità istituzionalmente stabilite (serve alla formazione) e nelle funzioni sociali e comunicative che in esso si sviluppano nel gioco dei rapporti sociali fra tutti i soggetti coinvolti: il docente, i locutori/apprendenti.

La comunicazione didattica come non simulazione di scambi interattivi

In questo modo il gruppo classe riconquista un'autonomia che non è simulazione di una realtà esterna alla quale sola siano attribuiti i caratteri della pertinenza: la comunicazione didattica entro il gruppo classe costituisce un input sociale, culturale e linguistico la cui ricchezza è potenzialmente notevole. Il testo come occorrenza, concetto centrale nella proposta del *Framework*, viene a informare dei suoi caratteri tutta la comunicazione didattica.

4. La gestione della variabilità nell'apprendimento/insegnamento: la fluttuazione per cause linguistiche

Variabilità dei processi di apprendimento

Tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all'apprendente ed esterni ad esso, e tale da prendere le forme, da un lato, dell'incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall'altro quelle della creatività nell'elaborazione delle strade e dei prodotti dell'apprendimento.

La fluttuazione nei corsi di lingua

Uno dei fattori che contribuiscono ad aumentare il tasso di variabilità nei processi di apprendimento/insegnamento è costituito dalla fluttuazione della presenza ai corsi di lingua: tale elemento è di particolare peso nel successo del progetto formativo, e di particolare interesse quando coinvolge pubblici per i quali la formazione linguistica ha un valore vitale, come nel caso degli immigrati stranieri in Italia, per i quali il buon esito dell'apprendimento linguistico può favorire notevolmente il successo del processo di inserimento sociale e professionale. Nel caso della frequentazione, da parte di un migrante, dei corsi di italiano L2, la fluttuazione può essere casuale, determinata da imprevedibili fattori esterni, ma lo può anche essere in fo-

ma sistematica, dovuta a elementi interni al processo di apprendimento/insegnamento.

Il fattore "abbandonare e rientrare nei percorsi formativi" è ritenuto dai docenti un tratto costante del rapporto fra immigrato e offerta formativa, e come fondamento di un modello di organizzazione modulare dell'offerta didattica. L'abbandono e il rientro, se sono dovuti a fattori casuali, non sembrano essere elementi degni di considerazione entro un modello glottodidattico, ma quando, come avviene con gli immigrati a scuola, tali processi assumono forma sistematica e regolare, occorre interrogarsi sulle cause e sulle conseguenze, che investono sia il modo di insegnare che il processo di apprendimento. Come già altrove abbiamo proposto (Vedovelli, 1994), la fluttuazione di uscite e rientri nei corsi di italiano L2 da parte di immigrati, se è sistematica, risponde a una logica di tipo sociolinguistico nella quale ampia parte hanno le immagini che il migrante ha della propria competenza linguistica e dei propri bisogni di fluttuazione.

A nostro avviso, è possibile interpretare le fluttuazioni della partecipazione nei e dai corsi di lingua da parte dei migranti come non casuali accadimenti, ma come eventi determinati da una regolarità strutturale nella quale convergono il piano linguistico, quello sociale, quello motivazionale e psicologico, mediati dal filtro della riflessione metalinguistica e più in generale della **metacompetenza** (la capacità di riflettere sulla lingua e, nel nostro caso, di sviluppare immagini della lingua e dei parlanti).

La fluttuazione è legata alle modalità di uso della lingua appresa spontaneamente e può avere varia natura: occasionale (per motivi personali, imprevedibili ecc.), professionale (condizioni di lavoro, orario ecc.), di socialità (legata alle condizioni di vita sociale del migrante: distanza dalla scuola ecc.), di apprendimento. La fluttuazione di apprendimento (fluttuazione sistematica) è funzione della mappa di immagini linguistiche dei propri bisogni con cui il migrante gestisce l'apprendimento spontaneo e l'uso linguistico.

La struttura che può essere considerata soggiacente alla fluttuazione di apprendimento, non determinata da eventi estrinseci (malattia, cambiamento della residenza ecc.), sembra essere costituita nel modo seguente.

Momento A. Il parlante risponde all'offerta formativa ed entra in classe grazie alla presenza di un assetto di **motivazione** intrinseca ed estrinseca; il migrante possiede livelli di italiano appresi spontaneamente e gestisce l'apprendimento spontaneo secondo livelli di consapevolezza variabili nei diversi apprendenti; le strategie adottate consentono di ricavare le regole dall'input naturale e di formare una mappa di gestione dell'informazione linguistica con la quale entra in contatto.

Momento B. La didattica si aggancia ai **livelli di lingua appresi spontaneamente**: cerca contatti metalinguistici, mira a destrutturare cristallizzazioni

Un caso esemplare:
la fluttuazione
dei migranti
nei corsi di lingua

Un modello
sociolinguistico
di fluttuazione

e fossilizzazioni, lega l'apprendimento guidato ai processi ancora dinamici di apprendimento spontaneo. Lo sviluppo della competenza nei corsi provoca la ristrutturazione della competenza linguistica spontanea, la quale viene ristrutturata e resa più funzionale a gestire meglio i flussi di comunicazione nelle situazioni di interazione sociale in cui il migrante vive. Proprio la valutazione, da parte del migrante, della raggiunta capacità di gestire le situazioni comunicative extradidattiche è la principale causa dell'uscita dalla formazione.

Momento C. È il momento in cui il migrante decide di uscire dalla formazione in quanto la competenza linguistica ristrutturata gli consente di gestire, in un modo percepito come soddisfacente, le situazioni interattive della propria quotidianità.

Momento D. La maggiore competenza acquisita porta a gestire la comunicazione quotidiana in modo soddisfacente e funzionale.

Momento E. La maggiore competenza porta anche a scoprire nuove caratteristiche nell'input linguistico e nel contesto interattivo-sociale, per rispondere alle quali ora la competenza non risulta sufficiente: spesso si verifica una **situazione critica** (o si presenta con costanza un sistema di situazioni critiche) in cui la competenza linguistica è percepita come insufficiente e inutilizzabile. Si sviluppa, allora, la motivazione a rientrare nei corsi.

Momento F. Rientro nei corsi e ripresa del processo formativo; ristrutturazione della competenza linguistica a un livello superiore.

Momento B'. Ripresa della **ciclicità del processo**.

L'idea di fluttuazione come dominata da una struttura categoriale sistematica si ripercuote sul paradigma glottodidattico rivolto a migranti mettendo in crisi un modello lineare di insegnamento: ciò sembra più in sintonia con il percorso non lineare che prende l'apprendimento spontaneo e con il quale, di conseguenza, l'immigrato ha maggiore familiarità. Inoltre, spinge a considerare non solo le condizioni del rapporto fra l'insegnamento guidato e l'apprendimento spontaneo, ma anche le configurazioni ottimali dell'universo di socialità che è il gruppo classe, ovvero le condizioni del rapporto fra ambiente sociale didattico e ambiente sociale extradidattico. La messa in relazione tra queste due dimensioni rimanda ai modelli sociolinguistici elaborati sul piano della ricerca scientifica: di nuovo, si ripropongono nell'impostazione di interventi glottodidattici destinati ai migranti i problemi della scelta fra modelli correlativi deterministici o variabili e aperti.

Se la classe è ambiente di socialità, nella fase di programmazione degli interventi occorre analizzare le caratteristiche della rete di socialità per assegnare ai processi di interazione di classe e di comunicazione didattica una **funzione compensativa, sostitutiva o integrativa** di processi di socialità. Inoltre, l'analisi delle situazioni interattive in cui vive il migrante può rap-

presentare la base per definire le progressioni degli insegnamenti in rapporto ai bisogni nella vita sociale del migrante in Italia.

In questo capitolo

1. La comunicazione didattica ha una funzione decisiva nel promuovere lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e la motivazione all'apprendimento. Appare difficile mantenere l'opposizione fra comunicazione didattica, ritenuta innaturale, ed extradidattica, cui affidare le caratteristiche della naturalità.
2. Dalla capacità di gestire in modo ottimale le strutture e i flussi di comunicazione didattica viene a dipendere in modo decisivo il successo della proposta formativa.
3. I testi hanno un ruolo centrale nel determinare la qualità della comunicazione didattica e nello sviluppare le sue caratteristiche e funzioni linguistiche, ma anche culturali e sociali.
4. Le diverse configurazioni materiali del gruppo classe e del suo contesto influenzano le caratteristiche della comunicazione didattica.
5. Le funzioni sociali della comunicazione didattica sono di particolare importanza nella didattica dell'italiano L2 rivolta agli immigrati stranieri e nella considerazione di fenomeni tipici di tale pubblico, quali, ad esempio, la fluttuazione ai corsi.

L'unità didattica/L'unità di lavoro

1 L'unità didattica come schema di senso dell'attività comunicativa nel gruppo classe

L'analisi del QCER ha messo in luce la centralità del concetto di testo in ogni proposta di sviluppo formativo della competenza linguistico-comunicativa. Si pone il problema, allora, di trasporre in chiave applicativa tale concetto e le sue caratterizzazioni così come emergono nel documento. Il problema è costituito, a nostro avviso, dalla necessità di armonizzare la proposta innovativa del documento europeo con un patrimonio di conoscenze, di quadri procedurali, di riferimenti metodologici che si sono andati in questi anni diffondendo a livello glottodidattico nei sistemi formativi e negli abiti comportamentali dei docenti. Si tratta in primo luogo di identificare i punti di tale patrimonio metodologico nei quali si possa inserire la prospettiva innovativa del *Framework*. Uno dei luoghi più sensibili della glottodidattica, dei suoi presupposti e delle sue implicazioni operative, è costituito dal concetto di "unità didattica", che nelle diverse prospettive è stato inteso variamente. Proprio questo concetto può costituire un importante terreno di incontro fra le proposte del QCER e il patrimonio di riflessioni e di pratiche della linguistica educativa italiana.

I significati in cui l'espressione è stata usata possono differire anche profondamente fra di loro, andando dal senso di "lezione" o più ampiamente di "sequenza di lezioni", a quello di "capitolo di un materiale didattico". Il concetto di "unità didattica" ha rappresentato comunque uno sviluppo, un passo avanti nella riflessione glottodidattica, capace di superare la pura partizione del percorso di insegnamento determinata da criteri basati esclusivamente sulla scansione oraria del tempo di insegnamento, per arrivare ad una articolazione che tenesse conto degli elementi funzionali interni al processo di apprendimento e di insegnamento. Nello sforzo di analiticità le modellizzazioni dell'unità didattica hanno anche corso il rischio di diventare di fatto la riproposizione di strutture di articolazione in lezioni. Noi intendiamo però tale concetto nel senso di una **struttura logica di funzioni e di operazioni** non necessariamente coincidente con la sequenza

La centralità
del testo

Differenze fra unità
didattica e lezione

concreta delle attività che il docente mette in atto. Un sinonimo di unità didattica è **unità di lavoro**, che sembra sostituire sistematicamente il primo termine che, proprio a causa della non stabilizzazione formalizzata e condivisa universalmente del suo significato, appare oggi un po' usurato e fortemente candidato alla sostituzione. Noi riteniamo che sia ancora utilizzabile, vista la necessità di individuare un filo conduttore concettuale sotto la concreta sequenza delle azioni didattiche messe in atto entro un gruppo classe.

L'unità didattica
come principio
organizzatore
della comunicazione
didattica

Intendendo l'unità didattica come una sequenza organicamente coesa di operazioni e funzioni, sottolineiamo il fatto che si tratta di una sequenza strutturata di interazioni sociali e comunicative che coinvolgono il docente e i corsisti-locutori-apprendenti in un gioco di rapporti sociali mediato dalla comunicazione, cioè da strutture simboliche definite da codici comunicativi entro contesti: i codici possono essere verbali e non verbali. In questa prospettiva l'unità didattica è, a nostro avviso, semplicemente un'istanza logica, una proposta di riorganizzazione del flusso di interazioni sociali e comunicative che sono finalizzate al raggiungimento degli obiettivi formativi all'interno di un particolare contesto, che è quello appunto del rapporto fra allievi e docenti, della situazione di formazione, di insegnamento e di apprendimento in contesto formale. Considerare il processo formativo in termini di flussi di interazione sociale, e considerare il contesto in cui si svolge come un universo di socialità, significa in qualche modo immettere all'interno di tale contesto un'istanza di **apertura**, di **indefinitezza**, di **creatività**, di **non prevedibilità** delle forme che prenderanno le concrete interazioni sociali e comunicative fra i soggetti in esso coinvolti.

Tale modello, come già abbiamo detto, consente di valorizzare la qualità dell'input linguistico-comunicativo che si riesce a sviluppare nell'interazione didattica, in tal modo riconducendo il processo di apprendimento guidato, di apprendimento in contesto formale a quello sviluppato fuori dei contesti formali, a ricomporre un quadro unitario secondo la prospettiva acquisizionale.

La ricchezza di prospettive che, a nostro avviso, viene fornita dall'assimilare il contesto formativo a un universo di socialità semioticamente fondato rischia, però, di perdersi se il docente non si fa carico, se non prende su di sé la necessità di dare un senso al costante e indefinito flusso di interazioni comunicative e sociali. Tale ricerca di senso è la sua funzione propria.

Strutturazione
e libertà
della comunicazione
didattica

L'istanza di strutturazione deve porre in sintonia lo svolgersi indefinitamente aperto delle interazioni socio-comunicative con gli obiettivi cui mirano da un lato le **motivazioni** e i **bisogni degli apprendenti**, dall'altro gli **intent**, gli **obiettivi formativi**, le funzioni istituzionalmente deputate e assegnate socialmente dal contesto all'azione di formazione. Il senso, che

L'insegnante deve creare alla sequenza lineare e nello stesso tempo gerarchizzata degli eventi socio-comunicativi che costituiscono il tessuto dei rapporti all'interno dell'universo di socialità che è il contesto di formazione, deve assumere la funzione di una struttura concettuale, di una griglia di categorie strutturanti l'interazione, capaci di guidare i comportamenti del docente e la sua analisi delle situazioni formative.

Tali categorie sono soggiacenti all'interazione, traspaiono negli scambi di interazione, dove il docente ha il compito di raccogliere e accentrare la pluralità indefinita degli atti semiotici in un nucleo fondante, in un modo capace di strutturare la sequenza degli eventi comunicativi e degli scambi sociali. Entro queste dinamiche l'unità didattica assume il ruolo di struttura sottostante alla rete di rapporti sociali e comunicativi: in quanto istanza logica, è innanzitutto una **struttura categoriale** che il docente proietta sullo svolgersi dei rapporti interattivi e comunicativi. Proprio grazie a questa proiezione, il docente riesce a individuare i modi capaci di raccogliere, dare senso e di orientare su di sé lo svolgersi delle interazioni, e, nello stesso tempo, di promuoverle per lo sviluppo delle interazioni, e perciò per quello della comunicazione e del processo di apprendimento.

L'unità didattica come struttura categoriale, come istanza logica capace di dare senso allo svolgersi dei concreti scambi comunicativi, ha diversi obiettivi: deve consentire di **attivare lo scambio sociale** e di strutturarlo in modo articolato; deve essere capace di rendere manifeste le tappe a tutti i soggetti che vi partecipano, e di **orientare il complessivo flusso interattivo-comunicativo** verso gli obiettivi ai quali l'insegnante deve mirare, avendoli definiti come obiettivi generali e particolari della sua azione formativa in un determinato contesto.

In questa prospettiva l'unità didattica non coincide con la lezione, né tanto meno coincide con le sequenze di concrete attività che il docente può mettere in atto. Non coincide con una lezione (pur potendovi coincidere, ovviamente) perché non è detto che il raggiungimento di determinati obiettivi di formazione possa avvenire entro il lasso di tempo di una lezione. E non è detto nemmeno che l'unità didattica coincida con una sequenza di lezioni, con una successione lineare di singoli atti di insegnamento: l'unità didattica, proprio in quanto istanza concettuale capace di creare un senso globale, supera la linearità dei momenti di insegnamento e di apprendimento. Infine, l'unità didattica con la sua struttura interna di elementi funzionali non deve necessariamente coincidere con la sequenza di operazioni interna ad una lezione o a una sequenza di lezioni: i modi costitutivi dell'unità didattica, le sue unità funzionali sono tali in quanto categorie capaci di raccogliere e produrre senso funzionalmente definito all'interno del fluire infinito dell'interazione comunicativa. La tecnica glottodidattica, l'arte del maestro di lingua, la sua ca-

Funzioni dell'unità
didattica

Strutture più ristrette
e più ampie
dell'unità didattica

pacità di gestire correttamente la sempre nuova realtà sociale e comunicativa in cui si trova inserita e che crea con la sua presenza; ebbene, tutto ciò fa parte del bagaglio di esperienze del docente ampiamente definite dall'individuale capacità e nello stesso tempo dagli abiti individuali e sociali di un gruppo o di un'istituzione. Nell'unità didattica c'è la tecnica e l'arte, ma soprattutto c'è la capacità di strutturare funzionalmente e di orientare ad un senso finale in quanto obiettivo il concreto farsi del processo di interazione e comunicazione.

L'unità didattica
è funzionale agli
obiettivi formativi

L'unità didattica è dunque la struttura categoriale dei nodi di senso nei quali è possibile tessere la rete dell'interazione comunicativa e sociale in contesto formativo. Tale rete di senso vede garantiti i caratteri di unitarietà, autonomia e compiutezza dall'unità didattica grazie alla sua capacità di finalizzare le interazioni al raggiungimento di un determinato obiettivo. Proprio come accade nei criteri fondanti della testualità, così anche l'unità didattica può essere considerata la struttura soggiacente a concreti eventi comunicativi quando questi sono creati e orientati dal docente in cooperazione con i propri allievi al raggiungimento di un determinato obiettivo formativo. Questo obiettivo è di solito di livello gerarchicamente inferiore a quelli globali: l'unità didattica colloca, pertanto, la propria istanza di senso nella dimensione delle **microabilità**, delle **microcapacità** e degli **obiettivi specifici**, comunque di breve e medio termine che il docente intende raggiungere.

Unità e moduli
didattici

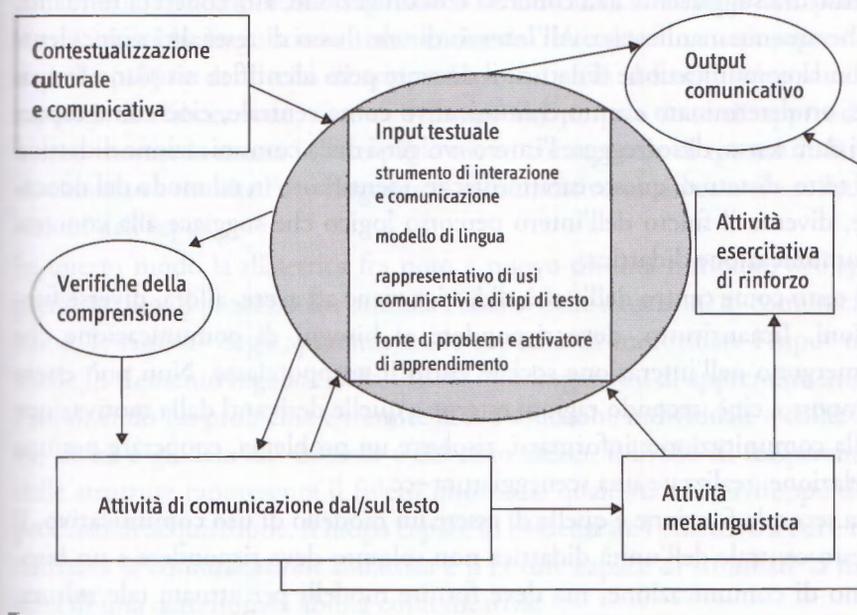
Il raggruppamento di unità didattiche consente la messa in atto di strutture a modulo grazie al fatto che ogni unità didattica ha una propria autonomia funzionale: è mirata al raggiungimento di un determinato, particolare, concreto obiettivo in tema di competenza linguistico-comunicativa. Data questa struttura di nodi di senso, le concrete lezioni assumeranno quei tempi, quelle forme, quelle procedure e concrete operazioni che saranno necessarie per raggiungere l'obiettivo fissato all'interno delle concrete condizioni in cui si svolge l'interazione didattica.

La centralità del testo nell'azione formativa messa in luce dal QCER fa sì che questo concetto sia il nodo centrale della struttura dell'unità didattica, un cui possibile schema proponiamo qui di seguito cercando di organizzare sinergicamente i caratteri auspicati dal documento europeo.

2. Una struttura di unità didattica centrata sul testo

2.1. La contestualizzazione Così come ogni testo non vive fuori di un contesto, ugualmente il testo, inteso come l'unità centrale della interazione comunicativa didattica, non può vivere fuori di un contesto. Il primo nodo di senso dell'unità didattica, la prima categoria logica della sua struttura è costruita pertanto dalla funzione di contestualizzazione (fig. 1).

FIGURA 1 Schema di unità didattica



Intendiamo con “contestualizzazione” l’insieme delle operazioni che suscitano attese e motivazioni negli apprendenti, creano lo scenario per la fruizione dei testi, indirizzando l’attenzione nel momento della fruizione del testo. La contestualizzazione, dunque, ha l’obiettivo di formare un quadro situazionale al testo inteso come elemento centrale dell’unità didattica, e assume funzioni decisive per il suo successo: agendo su motivazioni e attese, spinge gli apprendenti a fare riferimento alla conoscenza e al sapere preesistente, e a delineare strategie di comunicazione e di apprendimento, tutto in funzione dell’evento centrale dell’interazione didattica.

2.2. Il testo come nodo centrale dell’unità didattica Il nodo centrale di senso dell’unità didattica è il testo. Se la didattica linguistica e la comunicazione didattica, cioè la rete di interazioni comunicative e sociali mediate semioticamente dal codice di comunicazione, sono nel nostro caso finalizzate allo sviluppo di competenze linguistiche in L2, a maggior ragione il testo diventa il loro elemento centrale. Il testo le sostiene e fornisce il senso a tutte le loro componenti.

Questa centralità del testo nella didattica può favorire una incongruenza: l’idea che il testo sia una dimensione puntuale all’interno di una rete di testualità che invece è globale in quanto coincidente con l’intero processo di formazione. In realtà, l’incongruenza può facilmente risolversi pensando che, negli obiettivi del percorso formativo ideato dal docente in cooperazione

La motivazione

Globalità della
dimensione testuale
nella comunicazione
didattica

zione e risposta ai bisogni dei suoi allievi, ogni unità didattica è solo una struttura soggiacente alla concreta comunicazione, alla concreta testualità, liberamente manifestata. All'interno di tale flusso di testualità coincidente con la comunicazione didattica il docente però identifica un piano testuale, un determinato evento comunicativo come centrale, cioè come capace di dare senso, di sorreggere l'intero svolgersi della comunicazione didattica. Il testo, dotato di queste caratteristiche, identificato in tal modo dal docente, diventa il fulcro dell'intero percorso logico che soggiace alla concreta comunicazione didattica.

Funzioni del testo
nell'unità didattica

Il testo come centro dell'unità didattica viene ad avere, allora, diverse funzioni. Innanzitutto, deve rispondere ai bisogni di comunicazione che emergono nell'interazione sociale entro il gruppo classe. Non può essere imposto, cioè, secondo ragioni esterne a quelle derivanti dalla motivazione alla comunicazione: informarsi, risolvere un problema, cooperare per una relazione, realizzare una sceneggiatura ecc.

La seconda funzione è quella di essere un modello di uso comunicativo. Il testo centrale dell'unità didattica non soltanto deve rispondere a un bisogno di comunicazione, ma deve fornire modelli per attuare tale misura, cioè deve fornire modelli di uso linguistico-comunicativo.

Input controllato
e facilitante

L'**input controllato** che può attuarsi entro la comunicazione didattica è **facilitante** proprio per il fatto che è sottoposto a un controllo di salienza sugli elementi che lo costituiscono e che sono proposti all'apprendente negli atti di comunicazione, nel legame fra le diverse componenti (fono-morfosintattica, lessicale, pragmatica) e nel riferimento al contesto. L'apprendente è inserito in tale tessuto di testualità, entro il quale si rafforzano modelli di uso già noti e se ne evidenziano di nuovi, da elaborare e gestire per l'apprendimento e per la comunicazione.

Il testo come fonte di
problemi di gestione
della comunicazione

La terza funzione fondamentale che il testo deve svolgere nella struttura dell'unità didattica è quella di porre un problema ai suoi utenti, con le proprie caratteristiche linguistico-comunicative oltre che tematico-contenutistiche. Il fatto di proporre problemi sul piano linguistico-comunicativo è l'elemento che, stimolando il processo di acquisizione, provoca la messa in atto di strategie di soluzione che fanno appello, da un lato, a ciò che l'apprendente già sa, alla sua competenza pregressa, e dall'altro lo mettono in grado di sviluppare ipotesi di soluzione. Oltre a essere elemento della normale comunicazione e a rispondere alle esigenze della comunicazione naturalmente sviluppatasi nel gruppo classe, e oltre a fornire modelli in uso linguistico, il testo deve suscitare problemi capaci di sollecitare ipotesi di soluzione. In questo senso il livello linguistico-comunicativo del testo, la sua caratterizzazione linguistico-comunicativa devono consentire la sua gestione da parte dell'apprendente.

Da un lato, il testo deve entrare in sintonia con le capacità di elaborazione, con il livello di competenza linguistico-comunicativa. Dall'altro lato, però, le caratteristiche linguistico-comunicative del testo devono essere superiori a quelle proprie del livello di apprendimento, e ciò al fine di stimolare la capacità di elaborazione, cioè di sviluppo del proprio stato di apprendimento tramite la messa in atto più o meno consapevole di ipotesi di funzionamento e tramite l'uso linguistico-comunicativo in risposta alle sollecitazioni dell'input.

In questo modo la dialettica fra noto e nuovo diventa il motore dell'apprendimento, il processo che stimola l'analisi delle situazioni di comunicazione, le risposte degli apprendenti, la capacità di trasformare l'input testuale in elemento regolare della varietà interlinguistica di apprendimento. Proponendo un problema e tramite la sua soluzione individuale e collettiva, libera e guidata dal docente e dal testo stesso, il livello di trasparenza delle strutture rappresenta il fulcro intorno al quale ruota lo sviluppo del processo di acquisizione, il luogo capace di evidenziare l'obiettivo a cui è finalizzata la comunicazione didattica e il fattore capace di stimolare la nascita di una determinata abilità comunicativa.

23. La verifica della comprensione Il processo d'apprendimento, centrato sul testo e concretizzantesi in azioni di ripresa e rielaborazione, deve essere sostenuto da tutta una serie di verifiche per individuare se e quanto del testo sia effettivamente passato, abbia effettivamente raggiunto i suoi destinatari, cioè gli apprendenti. Prima di ogni ulteriore successiva operazione, i contenuti del testo proposto dal docente devono essere verificati a livello di comprensione, almeno negli elementi fondanti, nella macrostruttura tematica. Del testo **narrativo** andranno individuati gli elementi costitutivi dello svolgimento della storia: protagonisti coinvolti nell'azione, suoi momenti, luoghi. Del testo **descrittivo** andranno identificati gli elementi di contesto, i contenuti, i nodi informativi principali e quelli secondari, le relazioni fra di loro. Se si tratta di un testo **argomentativo**, andranno verificati i concetti che sono intervenuti nello sviluppo logico dell'argomentazione.

24. Le attività di comunicazione Accertati i livelli di comprensione del testo da parte del gruppo di apprendenti o nei singoli allievi; messe in atto le eventuali misure di riparazione della mancata comprensione, e realizzati quegli interventi che consentono di far passare a tutti gli apprendenti in una misura condivisa il contenuto del testo, allora è possibile attivare la terza fase dell'unità didattica: lo sviluppo delle attività di comunicazione.

Un fattore di sviluppo della competenza: l'elaborazione di problemi espressivo-comunicativi

Dialettica fra noto e nuovo

Macrostruttura del testo

Le attività di comunicazione come motore di sviluppo della competenza

Attività libere
e guidate, individuali
e collettive

Con questa espressione intendiamo quel flusso di attività interattive e comunicative nelle quali gli apprendenti, singolarmente o in gruppo, sono lanciati per rimettere in gioco i modelli di uso comunicativo e per verificare le ipotesi di soluzione ai problemi linguistico-comunicativi contenuti nel testo. Le attività di comunicazione possono essere libere o guidate, individuali o collettive, riguardanti il singolo, l'intero gruppo classe o suoi sottogruppi. Rappresentano quel tessuto di scambio sociale e comunicativo che è la parte più estesa dell'input linguistico al quale l'apprendente è esposto e che dunque costituisce il vero alimento del suo processo d'apprendimento.

Le attività
di comunicazione
come input

Le attività di comunicazione creano dunque un input che, svolgendosi, all'interno del contesto di formazione, è sotto il controllo del docente, che partecipa all'interazione con funzione di orientamento, di evidenziazione o semplicemente di attore di un rapporto di comunicazione a seconda del ruolo che lo scambio comunicativo consentirà di assegnargli. Nel gioco delle attività di comunicazione, facilitate dal controllo del docente e degli altri apprendenti, dal ritorno immediato che si ha ai propri comportamenti comunicativi, si sviluppano i processi che consentono la strutturazione dell'interlingua di apprendimento. La natura delle attività di comunicazione è strettamente dipendente dalle forme del contesto di apprendimento, come abbiamo visto nel capitolo precedente.

Nelle dinamiche comunicative si svolge anche l'interazione fra linguaggio verbale e linguaggi non verbali, entro la quale la gestualità ha un ruolo centrale, sia essa costituita da gesti fortemente convenzionali e cultural-specifici, sia da gesti a carattere più iconico e più "naturali", più condivisi al di là delle diversità culturali.

L'universo
della riflessione
metalinguistica
e metacomunicativa

2.5. La riflessione sulle attività di comunicazione Il testo da solo non può garantire che la competenza interlinguistica si strutturi in modo funzionale, equilibrato, rispondente ai bisogni e alle sollecitazioni comunicative di cui l'apprendente può essere oggetto. Tutte le attività vanno accompagnate da una costante fase di monitoraggio, di riflessione sulle strutture degli usi linguistico-comunicativi, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e comportamenti degli attori del processo di comunicazione ecc. Questa fase, che potremmo chiamare di **riflessione metalinguistica e metacomunicativa**, può prendere le forme che gli insegnanti riterranno più opportune a seconda degli allievi, della tipologia delle loro motivazioni, delle loro competenze. Rappresenta un momento ineludibile in ogni equilibrato processo di comunicazione didattica, cioè di comunicazione finalizzata allo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa. Entro tale tipo di competenza, di ambito generale, si collocano anche le capacità cognitive e culturali che consentono all'essere umano di assumere un oggetto di riflessione e di discorso, secondo le modalità che l'età, il livello di competenza, le motivazioni e i bisogni possono definire.

16. Le attività di rinforzo Le attività di rinforzo, che nel passato hanno assunto a volte il ruolo determinante di strumento del processo di apprendimento coincidendo con il farsi stesso dell'insegnamento, in realtà non possono far altro che consolidare gli usi che l'apprendente ha esperito, le strategie messe in atto, le strutture che ha tentato di elaborare nello scambio comunicativo. Definito il limite del loro campo d'azione, le attività di rinforzo hanno un ruolo notevole in un equilibrato processo d'apprendimento: contribuiscono a evidenziare gli elementi sui quali si è orientata l'attività didattica e sui quali ha concentrato l'attenzione. Inoltre, le attività di rinforzo mettono in atto le strategie e i processi di fissazione che comunque fanno parte dell'apparato cognitivo coinvolto da qualsiasi processo di elaborazione di informazioni, tanto più se questo è finalizzato allo sviluppo di una competenza. In tal senso contribuiscono a far passare gli elementi nella memoria a lungo termine che coopera alla funzionalità della competenza.

Il rinforzo come consolidamento della competenza

17. L'output Così come l'unità didattica ha avuto un input (l'input di contestualizzazione, quello testuale, quello delle attività di comunicazione e delle altre attività), ugualmente deve avere un output. Da un lato, esso rappresenta l'uscita al di fuori del contesto comunicativo di tipo didattico, cioè la spinta a rimettere in azione fuori del contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica. In questo caso si tratta di un giocare che però stavolta è "senza rete", senza la protezione del docente, senza il suo orientamento, senza il suo costante aiuto, implicito o esplicito.

Output comunicativo

L'output può anche essere costituito dalla necessaria verifica del raggiungimento degli obiettivi particolari ai quali l'unità didattica era stata orientata. Con tale verifica si conclude unitariamente il processo di comunicazione didattica che ha avuto un senso assegnatogli dalla struttura logica soggiacente: una struttura funzionale le cui parti si sono proiettate sul libero o guidato svolgersi dell'interazione didattica, consentendo al docente di tenerla per il possibile sotto controllo, come se tale flusso di interazione fosse controllabile e strutturabile rigidamente, almeno in vista di rendere trasparenti la sua direzione e il suo fine.

La verifica in uscita

In questo capitolo

1. L'unità didattica (o unità di lavoro) è l'unità di misura del lavoro formativo.
2. È articolata in momenti funzionali che ruotano intorno al testo, inteso come unità fondamentale della comunicazione, anche didattica.
3. Lo schema dell'unità didattica serve come struttura categoriale per interpretare e orientare i flussi di interazione sociale e comunicativa entro il gruppo classe.

Percorsi didattici: modelli di programmazione

1 Autonomia del docente e didattica di ricerca nell'italiano come L2

In questa sezione il nostro obiettivo non è tanto di identificare percorsi di insegnamento dell'italiano come L2, sostituendoci all'azione dei docenti legata alla molteplice concretezza dei vari contesti in cui essi operano, ma di identificare alcune delle caratteristiche che, a nostro avviso, appaiono decisive per impostare i percorsi di insegnamento.

Il primo passo che occorre compiere per raggiungere questo obiettivo è l'individuazione di una serie di tratti che caratterizzano l'oggetto di cui si occupa: la lingua italiana come L2, cioè come lingua non di parlanti che apprendono dal momento della nascita, come lingua materna, ma idioma con il quale si entra in contatto avendo già sviluppato la propria L1. Per L2 intendiamo tutte le lingue che sono apprese dopo la L1, quale che sia la loro successione e l'estensione della relativa competenza. Data questa prima definizione basata su un tratto classificatorio di tipo cronologico, cioè la sequenza con cui le lingue entrano nella sfera di apprendimento dell'individuo, è possibile allargare i suoi confini includendo tutte quelle situazioni in cui l'italiano non ha nettamente i caratteri della L2, e può anche essere L1 o comunque lingua dominante nella sfera cognitiva del soggetto: si tratta dei casi in cui, nell'individuo, l'italiano convive strettamente con altre lingue, rispetto alle quali stabilisce un'identità di contatto.

Nel caso dei figli degli immigrati stranieri nati in Italia o qui arrivati giovanissimi, ad esempio, l'italiano può essere la lingua dominante degli usi sociali e quella in cui si identifica il bambino, ma non è la lingua dei genitori: pertanto, entra in uno spazio idiomatico dove convive strettamente in ambito familiare o del gruppo di immigrati con la lingua della loro origine, assumendo una posizione diversa a seconda degli apprendenti. Il bambino in questi casi è impegnato nello sviluppo e nella gestione di una duplice identità, di un complesso sistema di scambi, miscugli, difese di identità che sono sempre molto impegnativi per le risorse cognitive, culturali, linguistiche degli individui e dei gruppi sociali.

Caratteristiche
dell'oggetto

L'italiano come
lingua di contatto

Apprendimento
spontaneo e guidato
della L2

Un altro elemento sul quale richiamiamo l'attenzione è il contatto spontaneo fra gli immigrati stranieri e la nostra lingua e cultura e le conseguenze sull'assetto linguistico della società italiana: le lingue immigrate sono entrate nello spazio linguistico italiano e ne stanno modificando le caratteristiche (cfr. Vedovelli, 1989; Bagna, Machetti Vedovelli, 2003; Bagna, Barni, Vedovelli, 2007); gli italiani/italofoni sono sollecitati da nuovi compiti comunicativi negli scambi con gli immigrati e diventano, di fatto, i loro maestri di lingua. Nelle interazioni sociali che non siano quelle didattiche ha luogo, allora, 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 spontanee dall'altro, costituiscono un nucleo inscindibile che va esaminato anche in rapporto all'italiano diffuso fra stranieri viste la disseminazione delle sue manifestazioni e la complessità delle sue caratteristiche.

Autonomia
e creatività
del docente
di italiano L2

Il cambiamento di funzione e di posizione si concretizza in una struttura più dinamica del processo di insegnamento, nel quale si ritrovano le condizioni affinché i processi di apprendimento possano svilupparsi in maniera efficace e funzionale agli intendimenti e ai bisogni degli apprendenti. Dalla trasformazione della funzione e dei compiti del docente di italiano L2 derivano conseguenze anche sugli strumenti che utilizza: prima, l'immagine di colui impegnato esclusivamente a trasmettere informazioni (linguistiche e di "civiltà") implicava sostanzialmente l'assunzione di metodi precostituiti che richiedevano per lo più applicazioni rigidamente strutturate. Tale impianto metteva al centro della formazione linguistica fattori diversi dall'apprendente, e prefigurava una posizione del docente sostanzialmente subordinata alla metodologia e alle sue direttive. Il docente autonomo, capace di creare percorsi e strumenti sempre adeguati alle effettive caratteristiche degli apprendenti, implica, al contrario, una posizione di ben maggiore responsabilità nella gestione del processo formativo. Da qui, la necessità di definire il significato dell'autonomia del docente di italiano L2 e di individuare gli strumenti che la rendano effettivamente possibile.

Strumenti
per la costruzione
di autonomi percorsi
di insegnamento

Il presente capitolo non intende fornire le "ricette pronte" della didattica, i suggerimenti operativi da applicare direttamente nella pratica dell'insegnamento dell'italiano L2. Non che le "ricette pronte" e i consigli operativi non debbano trovare luogo nelle opere manualistiche a oggetto metodologico. Al contrario, pensiamo – per rimanere entro la metafora culinaria – che tra una ricetta di cucina stampata sulla carta e la pietanza che un bravo cuoco ha cucinato e ci propone ci sia una bella differenza. Ciò premesso, riteniamo che il sapere cucinare sia sì frutto di grande scienza, ma anche e in molti casi soprattutto sia risultato di quella sapienza che deriva dalla pratica, irriducibile a formule e ricette. Senza la scienza in cucina, però, non

non sarebbe possibile l'arte della cucina; senza l'attenzione alle altre scienze, non sarebbe possibile crearsi sane abitudini alimentari, educare il gusto e anche controllare il nostro peso e la nostra salute! Così è per la didattica della L2 e dell'italiano L2 al suo interno.

2. Percorsi didattici: pubblici, obiettivi, verifiche certificatorie

Il *Framework* europeo afferma con decisione che ogni proposta di insegnamento deve essere centrata sull'apprendente e sui suoi bisogni, in tal modo mettendo l'apprendente e il processo di apprendimento in primo piano nella gerarchia degli elementi costitutivi del rapporto didattico. Esaminando il concetto di contesto formativo come universo di socialità, abbiamo visto il ruolo determinante che hanno le possibili configurazioni della comunicazione didattica sviluppata e gestita al suo interno dal docente; insieme, abbiamo tratteggiato la complessità delle situazioni di insegnamento della L2 esaminate da questa prospettiva: la quantità e la qualità della rete di scambi comunicativi all'interno del rapporto fra docente e allievi, fra allievi, fra contesto formativo e contesto extradidattico sono decisivi per sviluppare quell'**input linguistico-comunicativo** che nutre, promuove e sviluppa i processi di elaborazione della competenza in L2. In questa situazione, che cosa significa, allora, tentare applicazioni operative di concetti collocati sul piano della ricerca scientifica pura, teorica? Innanzitutto, vuol dire confrontarsi con la centralità dell'apprendente e con i suoi bisogni.

La prima questione che va risolta riguarda proprio la figura dell'apprendente: la realtà quotidiana mette il docente a confronto con una molteplicità infinita di concreti, reali apprendenti. Fino a quale misura questi apprendenti sono diversi fra di loro? In altri termini, fino a che punto la variabilità dei profili di competenza degli apprendenti, i loro differenziati bisogni e motivazioni incidono sulla possibilità di programmare un progetto formativo coerente e sistematico?

Il problema della variabilità riguarda i contesti di apprendimento/insegnamento di tutte le lingue, ma per l'italiano rappresenta un tratto costitutivo, come ha messo in luce l'indagine *Italiano 2000* (De Mauro, Vedovelli, Baroni, Miraglia, 2002): la lingua italiana è fatta oggetto di apprendimento nel mondo da una varietà estremamente differenziata di apprendenti. Questo fatto, che è normale per ogni lingua in quanto L2, per una lingua che ha pubblici la cui dimensione quantitativa non è paragonabile con quella dell'inglese o del francese aumenta considerevolmente la dispersione dell'offerta formativa. Il rapporto fra un possibile progetto unitario, che si può concretizzare in strumenti didattici omogenei, in un'unica certificazione ecc., non è attuabile proprio a causa di questo forte indice di variazione. Tale situazione, se non si vuole che costituisca un elemento di blocco, va

Centralità
dell'apprendente

Pluralità dei profili
di apprendente:
bisogni, motivazioni,
strategie

Variabilità
delle condizioni
di diffusione
dell'italiano
nel mondo

assunta come tratto pertinente dell'azione didattica: la variabilità dei profili degli apprendenti va considerata, per l'italiano L2, la base per azioni formative che gestiscano la variabilità dei bisogni di apprendimento in modo tale da rispondervi secondo linee ugualmente differenziate se vogliono avere possibilità di successo.

Non esiste, dunque, un unico e generico apprendente, inteso come tipo astratto; invece, è possibile raggruppare in famiglie, in classi i concreti apprendenti e, seguendo l'impianto tassonomico proposto dal *Framework*, tentare di costruire una tipologia ai cui tratti formalizzati ricondurre gli apprendenti nelle loro concrete situazioni di apprendimento.

Qui di seguito, allora, chiederemo alla ricerca scientifica di linguistica, di sociolinguistica, di didattica delle lingue moderne di aiutarci a definire innanzitutto una **tipologia di apprendenti dell'italiano L2**, cercando di mettere in luce le differenze che li caratterizzano per offrire ai docenti, in tal modo, uno strumento per meglio collocare il senso dell'azione formativa. Cercheremo, cioè, non tanto di indicare percorsi formativi, che possono scaturire solo dalle concrete azioni di programmazione come risposta alle esigenze degli individui che apprendono l'italiano L2, ma di identificare profili generali di apprendenti, caratterizzandoli a livello socio-culturale, di bisogni medi, di caratteristiche comunicative delle strutture sociali dove sono inseriti e dove spenderanno la propria competenza in italiano L2. L'ultimo tratto che consideriamo è quello dei livelli di competenza in maniera tale che, a partire dalla proposta del *Framework* europeo, sia possibile avere parametri per scegliere gli **strumenti certificatori** più adeguati.

Nel tentativo di identificare parametri costitutivi di proposte formative in relazione a tipi di apprendenti faremo riferimento sia alle conoscenze di linguistica acquisizionale e alle loro implicazioni applicative, sia a esperienze esistenti di definizione di tipi di apprendenti e di loro bisogni di sviluppo linguistico-comunicativo. Usiamo l'espressione *bisogni di sviluppo linguistico-comunicativo* proprio per sottolineare la necessità di collocare il processo di apprendimento della L2 al punto di convergenza di classi di esigenze (provenienti dagli apprendenti individuali) e tipi di situazioni dei contesti sociali e culturali dai quali derivano le sollecitazioni comunicative e alle quali gli individui rispondono anche con le competenze sviluppate nella formazione. In altri termini, si tratta di legare la spendibilità sociale della competenza in italiano L2 alle caratterizzazioni individuali degli apprendimenti.

I punti di riferimento che collegano la dimensione sociale e istituzionale a quella individuale non sono pochi e comunque non sono di poco valore: nel proporre gli schemi che seguono attingeremo, allora, al *Framework* e alle sue classificazioni; al documento finale del progetto *Sistema coordinato delle Certificazioni dell'italiano per stranieri* promosso dal ministero degli Affari Esteri italiano e realizzato grazie all'interazione fra le Università per

Bisogni
di comunicazione,
contesti, competenze

Stranieri di Perugia, di Siena e della Terza Università di Roma (Ministero Affari Esteri, 1998); alle proposte delle certificazioni (in particolare ai progetti maturati entro il Centro CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena); ai risultati formalizzati dalle ricerche di linguistica acquisizionale.

Non riteniamo di poter coprire in questa sede i possibili profili di tutti i pubblici reali e potenziali dell'italiano L2: ne abbiamo individuati alcuni, che riteniamo quelli che sollecitano maggiormente il sistema della formazione con esigenze nuove o comunque che non collimano con quelle dei tradizionali pubblici stranieri. Il nostro intento è quello di sottolineare gli elementi innovativi della situazione contemporanea dell'italiano diffuso fra stranieri, nella prospettiva di dare ai docenti un ulteriore strumento per gestire la propria specifica, concreta azione di progettazione formativa.

3. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo "Adulto straniero immigrato in Italia"

3.1. Domini e bisogni linguistici Qui di seguito presentiamo il profilo che negli ultimi tre decenni ha dato luogo alla più grande novità entro il panorama tipologico degli apprendenti l'italiano come L2: l'immigrato straniero adulto.

Un'analisi dettagliata dei contesti sociali e delle reti di scambio comunicativo entro cui si trova inserito, e in cui si producono le sollecitazioni alla sua competenza linguistico-comunicativa e si formano i suoi bisogni di formazione e di spendibilità della sua competenza è stata fatta in Massara (2001) e in Vedovelli (2001a), che riprendono schemi di analisi realizzati da Demetrio, Favaro (1992) e li integrano con una analisi linguistica e glottodidattica. Questa presenta le caratteristiche di tipo linguistico dei contesti sociali e di quelli formativi, in maniera che si possano evidenziare gli elementi del linguaggio verbale che, caratterizzando tali contesti, occorre considerare nel definire gli obiettivi degli interventi didattici.

Caratteristiche sociali e bisogni comunicativi dell'immigrazione straniera

Previsioni di sviluppo dell'immigrazione straniera in Italia e implicazioni linguistiche

Per comprendere il ruolo che l'immigrazione straniera ha nelle dinamiche linguistiche e socio-culturali italiane contemporanee è opportuno uscire dalle discussioni animate da pregiudizi, paure, atteggiamenti ideologici, e porre la discussione sul piano dell'analisi razionale, o almeno fondata su dati oggettivi. In questa prospettiva, ci rifacciamo ai dati statistici elaborati dall'ISTAT e presentati in diverse sedi, tra le quali ricordiamo il *Dossier statistico* della Caritas (2001) e la rivista "Studi Emigrazione".

Proprio in questa rivista, Valentini (1999) presenta i risultati di una serie di proiezioni relative alla presenza dell'immigrazione straniera in Italia in rapporto all'andamento delle fasce d'età della popolazione, tenuto conto del rapporto fra fasce d'età produttive e non produttive. La conseguenza immediata di tali dati riguarda le condizioni per poter mantenere l'attuale tenore di vita, facendolo dipendere dalla possibilità di creare ricchezza attraverso una consistente forza lavoro. In questa sede, però, vorremmo esaminare le conseguenze linguistiche di tali proiezioni.

Valentini (1999) prende in considerazione tre possibili scenari proiettivi (variante alta, intermedia e bassa), che dipendono dall'ampiezza dei flussi di entrata in Italia: delle tre, dall'anno della rilevazione dei dati (1996) ad oggi la variante intermedia, che prevedeva un'entrata di 150.000 unità all'anno, è quella che si è dimostrata più vicina alla realtà.

Secondo Valentini (1999, p. 70), nel 2046 la popolazione italiana sarà formata da circa 42 milioni di abitanti (42.473.058 unità, per la precisione). Tale diminuzione è legata all'andamento delle fasce d'età, che attualmente vede l'Italia essere il Paese con il maggior numero di anziani nel mondo (statistiche "The Economist", 2009, riferite all'anno 2001): il 24% della popolazione con più di 65 anni. Per sperare di mantenere la stessa composizione per fascia d'età, la popolazione immigrata dovrà essere pari al 15,2% della popolazione: si tratta di una cifra ben più consistente dell'attuale 3,9% di immigrati in Italia! Anche le proiezioni di Caritas (2001, pp. 59 ss.) propongono scenari che vanno nella stessa direzione, e le conseguenze sociali non saranno poche:

Dal sistema pensionistico a quello sanitario, dall'organizzazione del mercato del lavoro all'istruzione alla formazione, dai modi del produrre a quelli del consumare, dell'abitare e del vivere associato non c'è aspetto che più o meno direttamente e più o meno intensamente non sarà investito da questi cambiamenti (ivi, p. 61). Queste statistiche affermano che gli attuali ritmi di ingresso non saranno sufficienti ad annullare la sempre più ampia prevalenza dei decessi sulle nascite (ivi, p. 59).

Per mantenere il nostro attuale tenore di vita, dipendente dalla ricchezza fondata sul lavoro, sarà necessario attuare flussi di ingressi ben più consistenti degli attuali. Quali sono le conseguenze linguistiche che possono essere ipotizzate da tali scenari? Innanzitutto, il fatto che per una fascia molto consistente della popolazione (il citato 15,2%) l'italiano sarà lingua di contatto, non pienamente L1 né semplicemente L2. Da ciò deriverà una pressione alla stessa struttura formale della nostra lingua, al suo sistema di regole. I giovani, che degli immigrati rappresenteranno una fascia non secondaria, costituiranno allora il gruppo sociale più capace di innovazione linguistica. Tale tensione innovativa si innesterà sulle dinamiche interne alla popolazione di origine italiana, che nei decenni recenti hanno prodotto il neo-standard, l'italiano parlato comunemente diffuso, l'attuale assetto del nostro spazio linguistico. Ne deriverà una configurazione idiomatica sicuramente diversa da quella che stiamo vivendo oggi.

Possiamo individuare una serie di macroaree di attività, reti sociali, scambi comunicativi assimilabili a quelli che il *Framework* chiama *domini*, cioè ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali il migrante si trova a svolgere la propria vita e a interagire comunicativamente. Tali macroaree/ domini sono quelli dell'accoglienza e dei processi di regolarizzazione, del lavoro, dell'abitare, della salute e dell'assistenza, della formazione, della socializzazione e del tempo libero. Alcuni di questi domini riguardano tutti i migranti; altri, invece, sono variabili in rapporto alle condizioni che caratterizzano i singoli progetti migratori. L'accoglienza, infatti, rappresenta un ambito dominato dalle scelte della società ospite, e la regolarizzazione è una questione che i clandestini vivono in termini di assenza. L'abitazione, la salute e l'assistenza, il lavoro (nel senso generale dell'attività in cui il migrante è occupato), la socializzazione e il tempo libero sono componenti intrinseche di ogni processo migratorio. Lo è meno, invece, la formazione: il bisogno di inserirsi in percorsi di sviluppo delle competenze professionali, alfabetiche, linguistiche, generalmente culturali appare strutturarsi formalmente solo in una piccola parte dell'emigrazione straniera in Italia (sui 4 milioni di immigrati stranieri adulti solo un'esigua minoranza frequenta i corsi dei Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti. Questa dizione è oggi in via di superamento a opera delle riforme ministeriali che, con l'intento di "razionalizzare", hanno ridotto il numero delle strutture di educazione permanente degli adulti, peraltro già ampiamente insufficiente rispetto alle esigenze di sviluppo culturale di un Paese che voglia dirsi evoluto). La formazione è tratto intrinseco del percorso migratorio, invece, per i bambini e gli adolescenti, cioè per i figli della prima generazione di migranti, arrivati con i genitori o ad essi ricongiuntisi successivamente all'arrivo di questi in Italia o nati nel nostro Paese: bambini e adolescenti, infatti, sono soggetti all'obbligo scolastico; i loro genitori no.

Se si deve pensare a registrare lo stato delle cose, il riferimento a macroaree/ domini può essere utilizzato dai docenti nella fase di rilevazione in entrata, finalizzata a delineare il profilo di condizione socio-culturale e linguistica degli apprendenti: questa sarà diversificata, e ogni migrante apparirà definito in termini diversi circa la presenza dei tratti nel proprio progetto migratorio. Se ci si sposta, invece, nel campo degli obiettivi della formazione, lo schema di macroaree/domini diventa un punto di riferimento per gestire la formazione secondo due diversi criteri: l'equilibrio fra le varie componenti e la loro gerarchizzazione.

Per equilibrio si intende il fatto che ogni macroarea/dominio deve essere pertinentizzato nella formazione linguistica: le sue caratteristiche devono essere considerate nella progettazione del percorso di apprendimento/insegnamento. Il migrante, infatti, nella formazione deve trovare gli strumenti per essere in grado di gestire non solo macroaree/domini nei quali vive abitualmente, ma anche gli altri con i quali non ha familiarità. In questo

Domini sociali e reti di comunicazione

Il ruolo dei domini nella programmazione didattica

modo si crea un circolo virtuoso fra condizione iniziale, competenza che la formazione sviluppa, e conseguente possibilità di accedere a una gamma più ampia di reti sociali.

Gerarchia dei domini

Per gerarchia fra macroaree/domini si intende il fatto che, pur sempre nella prospettiva di mettere il migrante/apprendente nella condizione di accedere all'intera loro gamma, alcuni hanno maggiore rilevanza, e tali sono sentiti nel progetto migratorio e di contatto con la società italiana. In questa prospettiva, il lavoro è al primo posto, facendo precipitare su di sé tutta una serie di processi e di spinte che coinvolgono l'intera condizione personale e sociale del migrante, e riflettendo le sue conseguenze su diversi altri domini. Così, l'interesse alla **formazione professionale** può scaturire solo entro questo quadro, e l'interesse alla formazione linguistica generica in italiano L2 sarà meno forte rispetto a quella per l'italiano legato al posto di lavoro e alla formazione professionale. D'altra parte, la spinta motivazionale a sviluppare una competenza linguistico-comunicativa generale, ovvero a inserirsi in percorsi di formazione, trova un suo momento di accelerazione quando il migrante adulto deve assumersi la responsabilità formativa dei figli che entrano nella scuola: i due progetti di formazione si intrecciano, allora, pur mantenendo ciascuno la propria autonomia. Non considerare tali legami può determinare distorsioni nella programmazione degli interventi formativi.

Il **lavoro**, dunque, nella prospettiva gerarchizzante si pone al primo posto rispetto alla restante gamma di macroaree/domini, e condiziona i caratteri degli altri, i quali assumono rilevanza variabile per i diversi migranti e nei diversi momenti del percorso migratorio.

Ogni macroarea/dominio vede emergere una serie di attività non necessariamente di tipo linguistico, ma comunque intessute di azioni comunicative necessarie per il loro svolgimento. Nella tab. 1 (ripresa da Massara, 2001, p. 192) a ogni macroarea/dominio è associata una serie di attività che lo caratterizzano: tale tassonomia, pur soggiacendo a un certo tasso di variazione, rappresenta un quadro abbastanza adeguato per rendere conto del sistema di condizioni socio-culturali entro le quali si sviluppano concrete esigenze di comunicazione. Su tale base è possibile integrare altre categorie, come fanno Demetrio e Favaro (1992, p. XIX), che prendono in considerazione gli interventi educativi, quelli con la persona e quelli socio-culturali (tab. 2).

Il passaggio che porta dagli schemi di attività determinate entro macroaree/domini alle azioni linguistico-comunicative è quello decisivo per poter arrivare alla programmazione degli interventi di formazione linguistica: avere chiaro il quadro delle caratteristiche delle attività linguistico-comunicative entro ogni macroarea/dominio è fondamentale per capire le sollecitazioni che arrivano all'apprendente, l'input che nutre i suoi processi di elaborazione, le motivazioni che spingono all'inserimento nella formazio-

TABELLA 1 Macroaree/domini nel progetto migratorio in Italia

Macroaree	Articolazione dei bisogni
Accoglienza e regolarizzazione	Trovare un luogo di ascolto e orientamento
	Localizzare un ufficio informazioni
	Presentare la domanda di regolarizzazione
	Ottenere i documenti per il soggiorno
Lavoro	Trovare un lavoro "qualsiasi" per il sostentamento
	Inserirsi socialmente sul lavoro
	Acquisire lessico tecnico-specialistico
	Individuare corsi di qualificazione-specializzazione professionale
	Trovare un lavoro qualitativamente ed economicamente migliore
Abitazione	Trovare un alloggio provvisorio
	Trovare una sistemazione abitativa definitiva (anche in funzione del ricongiungimento familiare)
	Acquisire strumenti e competenze per una gestione adeguata della casa
Salute e assistenza	Conoscere la mappa del territorio
	Localizzare i servizi presenti sul territorio
	Acquisire le modalità per usufruire dei servizi
	Acquisire la terminologia specialistica
Formazione	Ascolto e accoglienza
	Localizzare i corsi di italiano come L2
	Accedere ai corsi in orari compatibili con impegni lavorativi e familiari
	Poter abbandonare e rientrare nei percorsi formativi
	Acquisire competenze comunicative verbali e non verbali
	Conoscenza della cultura del Paese ospite
	Riconoscimento dei titoli e delle competenze acquisite
	Formazione professionale
Socializzazione e tempo libero	Entrare in contatto con nativi e connazionali
	Rapporto con mezzi di comunicazione di massa
	Localizzare luoghi di aggregazione con nativi e connazionali
	Ampliare le proprie relazioni interpersonali con nativi e connazionali

Fonte: Massara (2001, p. 192).

TABELLA 2 Tipologie di intervento per l'immigrazione straniera

Interventi sociali	Interventi educativi	Interventi con la persona	Interventi socio-culturali
Regolarizzazione	Assistenza all'integrazione nelle strutture	Conversazione su problemi di adattamento, familiari ecc.	Far conoscere le altre culture nella città (attraverso manifestazioni, spettacoli feste)
Ricongiungimento	Informazioni sulle opportunità esistenti	Colloqui con giovani in crisi	
Inserimento residenziale	Accompagnamento	Trattamento di problemi relativi a distanza (contatti telefonici, domiciliari, nei luoghi frequentati dai giovani)	Offrire opportunità di mantenimento della propria identità culturale e linguistica (corsi per bambini e adulti)
Inserimento lavorativo	Sostegno all'elaborazione di progetti personali Incontri di sensibilizzazione e orientamento degli educatori Iniziativa di alfabetizzazione e apprendimento Formazione professionale	Consulenza alle donne e gruppi di orientamento	Corsi e iniziative musicali, produzione artistica, turismo sociale e culturale rivolti ad italiani e stranieri (quest'ultimo rivolto a promuovere la conoscenza della provincia e della regione)
Inserimento scolastico			Creare presso le biblioteche, o altrove, centri di lettura e cultura audiovisiva, dotati di giornali, video, film prodotti nei Paesi di maggior provenienza (con la collaborazione dei Consolati e delle comunità)

Fonte: Demetrio, Favaro (1992, p. XIX).

ne, le attese del migrante circa le competenze che gli appaiono necessarie per la sua vita nella società ospite.

3.2. Bisogni linguistici e di formazione nella fase di accoglienza La tab. 3 prende in considerazione la prima delle macroaree di socialità in cui l'immigrato si viene a trovare: si tratta delle costellazioni di rapporti sociali legati all'accoglienza e alle procedure per la regolarizzazione della presenza in Italia. Primo ambito di rapporti dal punto di vista cronologico, dunque, ma anche prima occasione che consente al migrante di esistere, di uscire dalla condizione di mimetizzazione che lo porta il più delle volte a nascondersi fra le pieghe della società, nei circuiti marginali di scambio sociale e lavorativo. I bisogni linguistici che emergono in questa fase iniziale (nel suo duplice senso sociale e linguistico) sono molteplici e complessi, coin-

TABELLA 3 I bisogni linguistici degli immigrati stranieri residenti in un Paese ospite: accoglienza e regolarizzazione

Macroarea	Articolazione dei bisogni	Funzioni della scuola	Tipi di testi	Eventi/atti di comunicazione	Offerta del CTP
Accoglienza e regolarizzazione	Trovare un luogo di ascolto	Filtro con altre strutture	Parlato faccia a faccia	Domandare Ringraziare	Sportello informazioni
	Localizzare un ufficio informazioni	Filtro con altre strutture	Parlato faccia a faccia Leggere scritte, cartelli ecc.	Domandare Ringraziare	Sportello informazioni
	Presentare la domanda di regolarizzazione	Filtro con altre strutture	Parlato faccia a faccia Compilazione di moduli	Chiedere spiegazioni Leggere testi contenenti anche livelli tecnico-specialistici di lingua	Sportello informazioni
	Ottenere i documenti per il soggiorno	Accoglienza e informazione	Parlato faccia a faccia Compilazione di moduli	Chiedere spiegazioni Leggere testi contenenti anche livelli tecnico-specialistici di lingua Spiegare Argomentare	Sportello informazioni

Fonte: Massara (2001, pp. 198-9) e Vedovelli (2001a, p. 203).

volgendo contesti, referenti e livelli di lingua che si collocano entro una grande escursione nello spazio linguistico italiano: da quelli più informali a quelli più formali e istituzionali. Esaminiamo le categorie che sono state pertinentizzate nella tabella, esplicitate nelle colonne che la compongono.

La colonna che descrive la categoria **Eventi/atti di comunicazione** sembra racchiudere la globalità dell'azione comunicativa che il migrante deve mettere in atto nell'interazione con i suoi referenti, ma ciò è solo in apparenza. In realtà, il **domandare** o il **ringraziare**, così come ogni altro evento/atto, appaiono essere l'effetto puntuale ed evidente della sinergia fra tutti i processi di elaborazione linguistica, che catalizzano sia la dimensione cognitivo-concettuale, sia quella sociale.

La macroarea di interazioni sociali dell'**accoglienza e regolarizzazione** mette in evidenza la struttura sequenziale di operazioni sociali che il migrante deve saper gestire: nell'ordine, trovare un luogo di ascolto, poi localizzare un ufficio informazioni, presentare la domanda di regolarizzazione, e infine ottenere i documenti per il soggiorno. Ognuno di questi passi coinvolge complesse operazioni linguistiche e comunicative, oltre a presupporre la capacità culturale di avere chiaro il percorso: capacità culturale

Atti comunicativi

Azioni sociali

che è enciclopedia sociale. La funzione che il CTP o un'altra agenzia formativa si assumono è, tra le altre, quella di mediare il rapporto fra referenti istituzionale e migrante nella realizzazione del processo (**Offerta del CTP-Sportello informazioni**). Da questo ruolo delle agenzie formative deriva il fatto che il processo, quando non sia già chiaro al migrante, cioè quando non faccia parte del suo bagaglio di enciclopedia sociale, è mediato dal rapporto linguistico che si instaura tra migrante e agenzia. Se il processo è già chiaro al migrante, vuol dire che questi ha sviluppato tale bagaglio di conoscenza ponendosi in rapporto in qualche modo con le fonti di informazione che lo esplicitano e lo gestiscono (gli uffici), direttamente o con la mediazione di altri (italiani o connazionali): c'è stato un momento, comunque, in cui il migrante ha dovuto mettere in gioco la propria competenza linguistica per gestire il processo e raggiungere il suo obiettivo (ottenere il permesso di soggiorno). Se tale funzione di **mediazione** è svolta dall'agenzia formativa, il migrante si trova ad essere inserito in un processo di interazione linguistica facilitante, cioè in strutture comunicative che sono orientate a risolvere il problema linguistico del rapporto tra migrante e strutture istituzionali.

Complessità
delle sollecitazioni
comunicative
nell'accoglienza
e nella
regolarizzazione

La situazione è caratterizzata, pertanto, da un quadro di rapporto sociale che mira a favorire la comunicazione del migrante: la struttura formativa con le sue attività non esclusivamente di insegnamento linguistico, fa operare il migrante in ambiente protetto e facilitante. Nel puro gioco dei rapporti sociali naturali esterni al contesto di formazione, la struttura comunicativa appare di notevole complessità: il *continuum* linguistico coinvolge sia il parlato che lo scritto; il piano dei generi testuali ingloba non solo quelli di maggiore diffusione nella vita quotidiana, ma anche testi tecnici soprattutto di ambito burocratico. L'input che si presenta al migrante-apprendente appare perciò fortemente diversificato ed esteso su più dimensioni; se consideriamo lo stato attuale della lingua italiana dei testi burocratici e della comunicazione sociale, è facile immaginare una lotta impari tra le limitate capacità elaborative del migrante (che il più delle volte si trova a gestire tale processo sociale nelle fasi del suo primo contatto con la realtà e con la lingua italiana) e la complessità dell'input.

3.3. Bisogni linguistici e di formazione nel contesto del lavoro La tab. 4 prende in esame uno dei più centrali universi di socialità: quello legato al mondo del lavoro. Proprio la mancanza di lavoro è la principale causa di emigrazione, e la sua ricerca in Italia diventa la ragione fondante dei processi di inserimento per la maggior parte degli stranieri immigrati. Se un fattore ha profondamente cambiato negli ultimi anni la condizione dell'italiano L2 rispetto a quella che aveva nel passato (e comunque fino alla fine degli anni settanta) è proprio l'immigrazione, e al suo interno l'uso della

TABELLA 4 I bisogni linguistici degli immigrati stranieri residenti in un Paese ospite: lavoro

Area	Articolazione dei bisogni	Funzioni CTP	Tipi di testi	Eventi/atti di comunicazione	Offerta del CTP
Lavoro	Trovare un lavoro "qualsiasi" per il sostentamento		Parlato faccia a faccia Annunci Avvisi	Leggere Scrivere Capire testi sintetici Chiedere Spiegare Convincere	
	Inserirsi socialmente sul lavoro	Alfabetizzazione e formazione linguistica primaria	Parlato faccia a faccia	Conversare Spiegare Chiedere spiegazioni e informazioni	Unità didattiche su relazioni interpersonali e per lo sviluppo del lessico inerente al lavoro
	Comprendere e acquisire lessico tecnico-specialistico	Perfezionamento linguistico e formazione tecnica	Parlato faccia a faccia Tabelle e altri testi sul posto di lavoro	Leggere Chiedere il significato di parole tecnico-specialistiche	Corsi brevi per lo sviluppo di competenze linguistiche specialistiche
	Individuare corsi di qualificazione/specializzazione professionale	Informazione e accompagnamento, filtro con altre strutture	Parlato faccia a faccia Annunci Avvisi Moduli	Chiedere informazioni Capire testi sintetici Leggere testi contenenti anche lessico tecnico-specialistico	Sportello
	Trovare un lavoro qualitativamente ed economicamente migliore		Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia Curriculum	Chiedere informazioni Telefonare a estranei Leggere annunci Capire testi sintetici Rispondere agli annunci Scrivere un curriculum Capire un contratto	Unità didattiche per la comprensione di annunci e l'acquisizione del lessico specialistico

Fonte: Massara (2001, pp. 198-9) e Vedovelli (2001a, p. 203).

lingua italiana con funzioni strumentali: queste si sviluppano nei rapporti sociali quotidiani, ma molto di più in quelli legati al mondo del lavoro. La lingua italiana serve per trovare lavoro (ed ecco uno dei motivi di attrazione degli esami di certificazione: sono strumenti per trovare lavoro, un titolo da spendere in tale ricerca), ma serve ugualmente sul posto di lavoro, consentendo di svolgere le attività lavorative. Questa doppia dimensione rende centrale il contesto lavorativo, in quanto forma e rafforza costante-

mente la motivazione all'apprendimento. Oltre alla funzione motivazionale, legata al ruolo fondamentale del successo lavorativo per il successo del progetto migratorio, il contesto lavorativo svolge le funzioni di input all'apprendimento spontaneo: in tale funzione il migrante si trova inserito in rapporti vari per tipo di interlocutore e livello di lingua. Si può andare allora, dai rapporti orizzontali fra pari, fra colleghi di lavoro, che possono esporre a input non standard e/o dialettali, a rapporti verticali con superiori, che attivano flussi spesso monodirezionali di comunicazione, concretizzandosi in ordini, consegne, istruzioni, rispetto ai quali è molto sollecitata l'abilità di comprensione. In altri contesti di lavoro (pensiamo alla collaborazione familiare) il migrante può essere esposto a livelli alti di lingua o perlomeno a livelli di italiano standard, che possono risultare poco decodificabili se le competenze linguistiche del migrante sono troppo ristrette. In questi casi non è infrequente trovare tracce dell'input standard alto, che navigano nell'interlingua ristretta dell'immigrato come blocchi inanalizzati e non produttivi. Spesso, comunque, l'input può favorire l'apprendimento nella misura in cui, essendo in lingua standard a causa del livello sociale dei datori di lavoro, viene ad aderire alle immagini positive di lingua sulle quali l'immigrato fonda e orienta il proprio contatto con la lingua italiana: aspirazione alla conquista dei livelli alti, rifiuto delle varietà non standard sentite come marcate dalla mancanza di prestigio sociale.

Atti comunicativi

L'attività sul posto di lavoro coinvolge anche livelli tecnici o gergali di uso linguistico che, se da un lato rappresentano un ulteriore fattore di complessità dell'input, dall'altro rafforzano la motivazione all'apprendimento per il proprio legame sociale con il senso di appartenenza a una identità sentita come importante dal migrante, cioè l'essere lavoratore. Il problema degli usi tecnici diventa sistematico, poi, nel momento in cui il migrante si iscrive in un corso di formazione professionale, dove i livelli formali di lingua, implicati dal processo di insegnamento, si aggiungono a quelli tecnici disciplinari.

Azioni sociali

Per quanto riguarda il parlato, i generi di discorso variano da quelli bidirezionali faccia a faccia con presa di parola libera (ad esempio, chiedere informazioni e spiegazioni) a quelli non faccia a faccia (telefonare) a quelli più monodirezionali o comunque dove il migrante ha la possibilità/necessità di tenere il turno di parola (ad esempio, durante un colloquio di lavoro l'esposizione dettagliata delle proprie capacità ed esperienze o il convincere l'interlocutore). A livello di scritto, vanno compresi sia testi quotidiani come gli annunci di lavoro (comunque complessi e densi, a causa della loro telegrafica sinteticità), sia testi di formazione professionale. Vanno prodotti, inoltre, testi scritti che si inscrivono entro generi fortemente strutturati come la domanda di lavoro e il curriculum, dei quali occorre

conoscere le norme convenzionali per sperare di stabilire il primo contatto con il potenziale datore di lavoro: ancora una volta alla struttura linguistica e alla capacità di dominarla è affidata la funzione di condizione di possibilità per il successo di un momento importante della storia migratoria dell'individuo.

Il ruolo della formazione linguistica impartita è fondamentale nel momento in cui pertinentizza l'universo di socialità e di comunicazione del mondo del lavoro: gli obiettivi diventano, allora, lo sviluppo delle competenze necessarie a gestire le relazioni interpersonali sia nei loro aspetti informali, sia in ciò che inerisce i rapporti formali di lavoro (flussi orizzontali di comunicazione con i colleghi, flussi verticali con superiori e istruttori). È comunque il campo specialistico che rappresenta il quadro entro il quale individuare i livelli di lingua da proporre e sui quali sviluppare le abilità: capire le istruzioni di lavoro, usare in modo appropriato i termini specialistici che nei loro livelli gergali o nelle varianti locali, capire e produrre la modellistica relativa alle lavorazioni, e, non certo ultimo elemento per importanza, capire i messaggi di pericolo e antinfortunistici. La spendibilità immediata delle competenze linguistiche centrate su tali ambiti rafforza la motivazione all'apprendimento proprio perché l'immigrato, che considera centrale il mondo del lavoro nel proprio progetto migratorio, trova nell'aumentata capacità linguistica lo strumento principale per raggiungere l'emancipazione.

3.4. Bisogni linguistici e di formazione nella ricerca dell'abitazione Tra le correlazioni di rapporti sociali che coinvolgono l'immigrato e le sue competenze linguistico-comunicative, quella relativa all'abitazione (tab. 5) ha un valore centrale sia di tipo materiale che simbolico: il luogo dove si vive, e il processo della sua ricerca, catalizzano quella parte dell'esperienza migratoria che sfugge ai rapporti formalizzati e ugualmente vitali che si configurano intorno al lavoro. L'abitazione è centrale nello stabilire i rapporti extra-professionali, dove la socializzazione si stabilisce nei tempi in cui l'individuo cerca di godere dei beni conquistati con il lavoro. In tale contesto non appare solo importante la qualità dell'abitazione, ma anche la rete di rapporti sociocomunicativi con i vicini: è proprio in tali rapporti che si manifestano in maniera più sistematica le dinamiche di reale accoglienza sociale e di esclusione e di razzismo. La qualità della vita viene a configurarsi anche in relazione alle caratteristiche dei vicini: nelle grandi città diventano sempre più numerose le aree in cui si incrementa il carattere multi-etnico; a volte l'articolazione territoriale riproduce i meccanismi di aggregazione etnica, altre volte, invece, dà vita a un tessuto di variegata ricomposizione di gruppi etnici in relazione fra loro. A nostra conoscenza sono poche le esperienze di mappatura linguistica di aree territoriali a forte componente mi-

Spendibilità sociale
della competenza
nel mondo del lavoro

TABELLA 5 I bisogni linguistici degli immigrati stranieri residenti in un Paese ospite: abitazione

Macroarea	Articolazione dei bisogni	Funzioni CTP	Tipi di testi	Eventi/atti di comunicazione	Offerta del CTP
Abitazione	Trovare un alloggio provvisorio		Parlato faccia a faccia Annunci	Domandare Spiegare Descrivere Telefonare a estranei Capire testi sintetici	
	Trovare una sistemazione abitativa definitiva (anche in funzione del ri-congiungimento familiare)	Alfabetizzazione e formazione linguistica primaria	Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia Annunci Lettera Contratto	Domandare Spiegare Descrivere Argomentare Capire testi sintetici Telefonare a estranei Scrivere una lettera Capire un contratto	Unità didattiche per la comprensione di annunci e l'acquisizione del lessico specialistico
	Acquisire strumenti e competenze per una gestione adeguata della casa	Alfabetizzazione e formazione linguistica primaria	Parlato faccia a faccia Bollette Lettere Istruzioni per l'uso di elettrodomestici e di altri oggetti casalinghi	Domandare Spiegare Descrivere Argomentare Riempire un modulo Segnalare guasti Capire gli usi linguistici burocratici dei contratti Capire istruzioni e compiere le azioni corrispondenti Reclamare, argomentare le proprie ragioni	Unità didattiche su modulistica, pratiche di gestione della casa, alimentazione e acquisti

Fonte: Massara (2001, pp. 198-9) e Vedovelli (2001a, p. 203).

Atti comunicativi

gratoria: particolarmente notevoli sono quelle che riguardano l'Australia (Clyne, 1982, 1991) e Londra (Baker, Eversley, 2000), quest'ultima inserita in un più vasto progetto inglese.

La ricerca e l'utilizzazione dell'abitazione vengono a stabilire reti di comunicazione interlinguistica diverse: con italiani; con italiani e stranieri dello stesso Paese; con stranieri dello stesso Paese; con stranieri di altra lingua; con italiani e stranieri di altra lingua. A seconda del tipo di attore linguistico coinvolto nella rete di relazione, e a seconda del grado di stabilità di tali rapporti, cambieranno i codici coinvolti, la spinta all'uso dell'italiano e/o di un'altra lingua di comunicazione interetnica, la possibilità di mantenere un vivo rapporto con la propria L1, la spinta motivazionale e la quantità di input in italiano.

Strutture complesse di compiti comunicativi si intrecciano a realtà testuali ampiamente differenti per tipologia e genere: dal parlato faccia a faccia a quello telefonico; dal colloquio ai testi più monologici; dal capire i sintetici annunci con offerte di alloggio a capire testi in cui (almeno fino a poco tempo fa, per alcuni: ad esempio la bolletta ENEL, che ora si è rinnovata linguisticamente) il linguaggio tecnico di area settoriale si intreccia agli usi generali burocratico-amministrativi. Tutto ciò crea un *continuum* di comunicazione la cui ampia escursione di nuovo sollecita l'immigrato a compiti che vanno dalla gestione dei contesti informali di vita quotidiana (salutare il vicino di casa) a quelli più formali (la bolletta) a quelli in cui la negoziazione comunicativa è condizionata dai rapporti sociali il più delle volte non paritari (trattare sul costo dell'affitto; protestare con gli uffici).

Anche per questa macroarea di relazioni sociocomunicative l'offerta delle agenzie formative ha una funzione specificamente addestrativa quando avvicina gli apprendenti alla lingua della modulistica (bollette ecc.) o quando simula testi a forte strutturazione (lettere di protesta, comunicazioni agli uffici ecc.). Oltre quest'area di usi, l'offerta di formazione linguistica può mirare a formare quelle generali abilità di gestione degli usi di lingua e di comunicazione che sono le più duttilmente adattabili dall'apprendente alle sollecitazioni extradidattiche di comunicazione.

Complessità
delle sollecitazioni
comunicative

Funzioni
della formazione

35. Bisogni linguistici e di formazione nel contesto della salute e dell'assistenza

La macroarea della salute e assistenza (tab. 6) negli anni recenti ha avuto attenzione crescente da parte della ricerca medica che ha preso come proprio oggetto la condizione degli immigrati stranieri in Italia. I compiti comunicativi ai quali è sollecitato il migrante si strutturano in uno spazio molto ampio, che va dalle precondizioni di conoscenza del territorio e della rete dei suoi servizi, per arrivare infine alle interazioni con gli specialisti, nelle quali i tecnicismi possono essere frequenti. In tutti i contesti è alto il rischio dello scacco della comunicazione, sia per la non conoscenza delle strutture e delle sue regole, sia per blocchi di natura culturale che possono influenzare il discorso sul proprio corpo e la malattia.

Una volta individuata la rete dei servizi pubblici e privati preposti alla salute, il migrante viene coinvolto nelle stesse difficoltà linguistiche che il rapporto con essi provoca nei cittadini italiani. Come parte del più generale sistema della comunicazione pubblica e sociale italiana, quella del sistema sanitario non brilla per chiarezza, trasparenza, precisione linguistica: troppo spesso sembra prevalere non tanto l'attenzione alle ragioni dell'interlocutore e alle sue capacità linguistiche, ma quelle del gergo burocratico-medico-amministrativo che autoalimenta la disparità nel rapporto sociale fra cittadini utenti e soggetti che forniscono il servizio. Per convincersene basta esaminare gli avvisi che tappezzano ospedali e strutture sanitarie: né quelli pubblici né quelli privati sfuggono all'oscurità causata dall'intreccio

Azioni sociali

TABELLA 6 I bisogni linguistici degli immigrati stranieri residenti in un Paese ospite: salute e assistenza

Macroarea	Articolazione dei bisogni	Funzioni CTP	Tipi di testi	Eventi/atti di comunicazione	Offerta del CTP
Salute e assistenza	Conoscere la mappa del territorio	Informazione e accompagnamento	Pianta di una città Parlato faccia a faccia Opuscoli informativi	Chiedere informazioni Leggere Capire linguaggi iconici, segnaletiche, linguaggi non verbali	Sportello informativo e percorsi strutturati di visita Unità didattiche sull'orientamento territoriale
	Localizzare i servizi presenti sul territorio	Informazione e accompagnamento	Pianta di una città Guida telefonica e pagine gialle Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia	Capire linguaggi iconici, segnaletiche, linguaggi non verbali Chiedere informazioni Telefonare a estranei	Sportello informativo e percorsi strutturati di visita
	Acquisire le competenze per usufruire dei servizi	Alfabetizzazione e formazione linguistica primaria	Modulistica (ASL ecc.) Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia	Capire usi linguistici anche tecnico-specialistici Compilare moduli Chiedere informazioni Spiegare, far valere le proprie ragioni	Unità didattiche sulla modulistica Unità didattiche sul funzionamento dei servizi ssn
	Acquisire la terminologia specialistica	Alfabetizzazione e formazione linguistica primaria	Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia Testi divulgativi Testi e indicazioni mediche (ricette, dosaggi, posologia, controindicazioni, diagnosi)	Leggere Capire lessico tecnico-specialistico Chiedere spiegazioni e informazioni Telefonare a estranei Spiegare una situazione riguardante lo stato di salute e sintomatologie Rispondere a domande Chiedere soccorso Chiedere un medicinale in farmacia	Unità didattiche sulla salute e prevenzione

Fonte: Massara (2001, pp. 198-9) e Vedovelli (2001a, p. 203).

fra difficoltà ad essere chiari e protervia di chi non si cura di esserlo. Il migrante, in questo caso, vive gli stessi problemi del cittadino italofono, aggravati dalla sua ancora più debole competenza linguistica. Se a questa si aggiunge la difficoltà a capire i meccanismi spesso incivilmente vessatori di

ante procedure per l'utilizzazione dei servizi sanitari, ne deriva un risultato che mette in pericolo la salute del cittadino immigrato anche a causa dell'oscuro uso linguistico.

Anche non considerando la ricezione dei messaggi che hanno per oggetto la dislocazione dei servizi sul territorio, che coinvolgono testi iconici, opuscoli ecc., il contatto con la struttura sanitaria attiva testi parlati e scritti, e tra questi ultimi la modulistica (sintetica, formale e insieme burocratica), le istruzioni per le procedure, i termini tecnici di ambito medico gestiti nei momenti amministrativi (ad esempio, appuntamento per visite e analisi). Quando si arriva all'interazione con i medici, la comunicazione diventa di estrema complessità, dovendo l'immigrato saper descrivere verbalmente la propria condizione, capire il parlato formale e comunque inevitabilmente tecnico del medico circa la diagnosi e le prescrizioni. Passando ai testi scritti, i foglietti illustrativi dei medicinali costituiscono un ulteriore elemento di complessità, che rimane come retaggio di un atteggiamento del medico che spesso faceva dell'oscurità linguistica l'arma con cui cercava di impedire autonome scelte di cura da parte del paziente. Ora si nota nei foglietti dei medicinali uno sforzo sempre più diffuso di chiarezza, di semplificazione, che non riguarda però la totalità del settore e che non sempre è comunque alla portata delle capacità di comprensione dell'immigrato.

A fronte di tale situazione, i compiti formativi si vedono impegnati innanzitutto a curare lo sviluppo della rete generale delle abilità linguistiche comuni, che costituiscono la base alla quale il migrante farà riferimento nella gestione delle complicate interazioni di ambito sanitario: gli usi gergali amministrativo-burocratico non possono essere insegnati, a meno di fornire un modello intrinsecamente e perversamente distorto di uso della lingua italiana. Rimane solo, allora, di insegnare a sapersela cavare, agli immigrati stranieri e agli italiani: ciò che in realtà davvero conta è innanzitutto insegnare a saper far valere i propri diritti comunicativi, mettendo l'immigrato (e l'italiano) in condizione di poter negoziare il proprio diritto al senso, alla comprensione. Metterlo in grado, allora, di costringere le strutture e il personale ad essere chiari, a spiegare a chi non capisce, a comprendere chi ha difficoltà a spiegarsi. Baker ed Eversley (2000), nel giustificare i motivi della mappatura delle lingue immigrate nella città di Londra, affermano che tale lavoro è di estrema importanza nelle strutture sanitarie territoriali, che devono fare i conti con le concrete e diverse lingue degli immigrati e con le loro diverse competenze linguistiche. La figura tutta italiana del mediatore linguistico potrebbe trovare una propria sede anche nelle strutture sanitarie, dove il rischio dell'insuccesso comunicativo può investire direttamente la salute e la vita dell'essere umano migrante.

Sul versante delle abilità da sviluppare nell'apprendente, occorre comunque curare particolarmente il linguaggio specialistico relativo ai nomi delle parti del corpo, delle malattie, dei sintomi; e ancora la capacità di leggere le

Atti comunicativi

Complessità
delle sollecitazioni
comunicative

ricette e le posologie dei medicinali. In tal modo si offrono strumenti linguistici che difficilmente si presentano autodecodificati nell'apprendimento spontaneo della lingua.

3.6. Bisogni linguistici nel contesto della formazione In funzione autoriflessiva, la macroarea della formazione (tab. 7) viene ad assumere sé stessa come oggetto del proprio discorso sui bisogni di comunicazione e sugli obiettivi linguistici. Quello della formazione è uno dei più importanti, ma solo per la fascia di immigrati che ha scelto di investire una porzione del proprio progetto migratorio nella formazione. Questa è il più delle volte di tipo linguistico, avendo l'immigrato individuato nella lingua una delle principali condizioni di possibilità per il successo della sua esperienza di migrazione.

Pubblico reale,
potenziale,
non pubblico

Occorre precisare che la fascia di chi fa rientrare la formazione nel proprio orizzonte di vita sociale nel Paese ospite è ristrettissima: la situazione, allora, non è semplicemente divisa fra il pubblico che risponde all'offerta formativa (il pubblico reale della formazione) e tutto il resto degli immigrati (il presunto pubblico potenziale della formazione), ma è tripartita fra il pubblico reale (fascia ristrettissima), il pubblico potenziale (fascia ristretta di coloro che, venuti a conoscenza dell'esistenza dell'offerta formativa, possono decidere di rispondervi) e il non pubblico della formazione, che è l'area dove si concentra la stragrande maggioranza degli immigrati. Il primo obiettivo della formazione è, allora, di far uscire il non pubblico dalla propria condizione e, avendolo messo in grado di sapere, trasformarlo in soggetto che può decidere. Metterlo in grado di sapere dell'esistenza delle opportunità di formazione significa entrare in contatto comunicativo con il non pubblico, che è uno dei principali nodi di ogni politica di educazione permanente.

Azioni sociali

Di nuovo, la fase di accoglienza e di informazione va allora spostata fuori delle strutture formative, che devono essere soggetti dinamici, capaci di delineare la rete degli scambi fra i gruppi immigrati, entrarvi in contatto tramite le lingue degli immigrati (di nuovo, emerge l'importanza della mappatura delle lingue immigrate), raccogliere le risposte all'offerta. La formazione linguistica in italiano appare preceduta da una fase di contatto con gli immigrati tramite le loro lingue, che fa sì che si possa parlare davvero di lingue in contatto, di accoglienza e non di assimilazione e annientamento delle identità espressive originarie. È un momento centrale del complessivo processo di formazione linguistica quello della pubblicizzazione dei corsi, che mette in atto comunicazione centrata su avvisi, manifesti, pubblicità, pianta della città, parlato faccia a faccia: dalla qualità linguistica di tale comunicazione, cioè dalla sua capacità di produrre input comprensibile, si può dire che dipenda in larga misura la possibilità per il migrante di sviluppare la propria competenza entro un corso di lingua. Questo, infatti, è

TABELLA 7 I bisogni linguistici degli immigrati stranieri residenti in un Paese ospite: formazione

Macroarea	Articolazione dei bisogni	Funzioni CTP	Tipi di testi	Eventi/atti di comunicazione	Offerta del CTP
Formazione	Ascolto e accoglienza	Accoglienza e informazione	Parlato faccia a faccia	Descrivere le proprie esigenze	Sportello
	Localizzare i corsi di L2	Accoglienza e informazione	Avvisi, manifesti, pubblicità Pianta della città Parlato faccia a faccia	Capire avvisi, manifesti, pubblicità Chiedere informazioni	Pubblicizzazione dei corsi
	Accedere ai corsi in orari compatibili con livello di partenza, impegni lavorativi e familiari	Accoglienza e informazione	Parlato faccia a faccia Modulistica Test Materiale didattico	Descrivere la propria situazione Argomentare le proprie ragioni, convincere, far valere diritti Eeguire un test linguistico	Sportello Test di ingresso Colloqui per concordare percorsi flessibili e inserimento in gruppi omogenei compatibili con impegni familiari e lavorativi
	Poter abbandonare e rientrare nei percorsi formativi	Accoglienza e informazione	Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia Materiale didattico Test	Descrivere la propria situazione Argomentare le proprie ragioni Elaborare piani di apprendimento Apprendere in contesto formale/guidato Esercitarsi in auto-apprendimento Chiedere aiuto all'insegnante e agli altri compagni di corso Descrivere metalinguisticamente	Sportello Test di valutazione in itinere Colloqui per ricontattare percorsi e inserimento in gruppi omogenei compatibili con impegni familiari e lavorativi
	Acquisire competenze comunicative verbali e non verbali	Alfabetizzazione e formazione linguistica primaria	Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia Materiale didattico	Capire Rispondere Ascoltare Leggere Scrivere Argomentare Chiedere spiegazioni Chiedere informazioni Argomentare e convincere Descrivere Discutere Gestire codici non verbali	Unità didattiche su macrocontesti: incontri sociali, trasporti, abitazioni, acquisti, uffici e servizi pubblici, lavoro, salute, tempo libero

TABELLA 7 (segue)

Macroarea	Articolazione dei bisogni	Funzioni CTP	Tipi di testi	Eventi/atti di comunicazione	Offerta del CTP
	Conoscenza della cultura del Paese ospite	Perfezionamento linguistico e sviluppo sociale e culturale	Materiali didattici Materiali descrittivi Testi divulgativi Opuscoli informativi Forme semiotiche diverse dal linguaggio verbale	Ascoltare Leggere e capire Descrivere Confrontare la propria lingua e cultura con quella altrui Argomentare Convincere Discutere	Offerte formative per la conoscenza della cultura del Paese ospite, della sua organizzazione politico-sociale, della conformazione geografica, del patrimonio storico – artistico e letterario
	Riconoscimento delle competenze acquisite	Certificazione	Test	Eseguire test linguistici	Esami per la certificazione e attestazioni
	Formazione professionale	Informazione e accompagnamento	Modulistica Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia Testi tecnico-specialistici Materiale didattico	Leggere annunci e opuscoli informativi Esporre i propri interessi e competenze Ascoltare Leggere e capire Domandare e rispondere Chiedere spiegazioni Argomentare Capire lessico tecnico-specialistico	Sportello

Fonte: Massara (2001, pp. 198-9) e Vedovelli (2001a, p. 203).

appare prefigurato attraverso gli usi linguistici secondo i quali si struttura la fase di pubblicizzazione e di accoglienza: l'immagine che assumerà tale fase è la chiave per motivare l'accesso al corso di lingua. Se la lingua della pubblicizzazione e dell'accoglienza sarà gestibile, chiara, comprensibile, allora il migrante troverà fiducia nei propri mezzi, risponderà positivamente all'offerta formativa, svilupperà l'idea che la lingua italiana sia facile da apprendere, cioè non tale intrinsecamente ma tale in relazione alle sue capacità e ai suoi bisogni.

Problemi di informazione sull'offerta

Proprio nella fase di pubblicizzazione dell'offerta formativa diventa necessario trovare le vie più adeguate per raggiungere il non pubblico, per farlo uscire da questa condizione e per trasformarlo almeno in pubblico potenziale. Ciò implica che le strutture formative vadano alla ricerca del pubblico, cioè entrino in contatto con le realtà che vedono la concentrazione degli immigrati: associazioni etniche, associazioni dei datori di lavoro, luoghi di incontro degli immigrati. Solo dal contatto diretto, dalla familiarizzazio-

ne nei contesti informali potrà derivare per il migrante la conoscenza dell'offerta di formazione linguistica e l'accettazione della struttura formativa grazie all'accettazione dei suoi formatori. Questa ricerca del pubblico potenziale e reale degli interventi può sembrare un ribaltamento dei ruoli e delle funzioni, che troppo spesso hanno visto le scuole e gli altri soggetti formativi fungere da punto di arrivo dei corsisti. Nel caso dei migranti, così come in tutti quelli in cui il pubblico potenziale vive condizioni di marginalità e di svantaggio, sono le strutture, in realtà, a doversi muovere verso i pubblici, non solo per far conoscere l'offerta di formazione e reclutare corsisti, ma soprattutto per rompere schemi che vedono gli individui e i gruppi marginali esclusi e comunque subordinati rispetto alla posizione dell'istituzione, sia essa pubblica, sia essa un'altra agenzia formativa.

Quando, poi, inizia la formazione linguistica vera e propria, si mette in azione quella comunicazione didattica che costituisce l'input guidato e facilitante che, interagendo con quello spontaneo della vita sociale extradidattica dell'apprendente immigrato, nutre e forma la sua competenza linguistica in sviluppo.

Man mano che l'apprendimento procede e che aumenta il contatto con la nuova lingua, il peso dei due fattori si ribalta: il sistematico contatto con l'ambiente sociale in cui la lingua è mezzo di comunicazione fa sì che la quantità di esposizione all'input naturale venga a pesare di più rispetto a un input guidato e facilitante sì, ma comunque sempre quantitativamente ristretto. Se consideriamo che in tale situazione si vengono a trovare per lo più immigrati fortemente motivati all'apprendimento, si può capire facilmente come la quantità di lingua italiana con cui vengono in contatto attivi in loro processi sempre più complessi e intensi di elaborazione e riflessione linguistica: grazie all'interazione con l'input facilitante dei corsi di lingua, ne deriva una competenza linguistica più sviluppata, ampia, elaborata. Un modello teorico che dia conto di tali fenomeni può essere capace anche di affrontare i problemi degli apprendenti avanzati, facendo rientrare in tale categoria anche gli immigrati, non più considerabili solo alla stregua di deprivati fra due lingue e culture.

Rapporto fra input spontaneo e input in contesto guidato di formazione

3.7. Bisogni linguistici e di formazione nella socializzazione e nel tempo libero

La tab. 8 esamina la macroarea dei contesti di socializzazione e tempo libero, dove i bisogni di comunicazione non implicano più solo i problemi del contatto fra la lingua del migrante e la lingua italiana, ma coinvolgono più idiomi e pongono la questione dell'uso in Italia della lingua del gruppo di migranti. I contatti avvengono, infatti, non solo (e forse non tanto) con gli italiani, ma con stranieri, sia connazionali che di altra etnia e lingua. Tali contesti spingono l'immigrato a dover effettuare scelte di lingua: l'italiano con gli amici, con gli altri interlocutori italiani nelle strutture del tempo libero (bar, locali pubblici ecc.), con i mezzi di comunica-

Azioni sociali

TABELLA 8 I bisogni linguistici degli immigrati stranieri residenti in un Paese ospite: socializzazione e tempo libero

Macroarea	Articolazione dei bisogni	Funzioni CTP	Tipi di testi	Eventi/atti di comunicazione	Offerta del CTP
Socializzazione e tempo libero	Entrare in contatto con nativi e connazionali	Sviluppo sociale e culturale	Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia	Chiedere informazioni Interazione quotidiana Invitare Argomentare Descrivere Discutere Raccontare barzellette, scherzare	Momenti di aggregazione attraverso feste interretniche, rassegne cinematografiche, incontri, laboratori interculturali
	Rapporto con mezzi di comunicazione di massa	Alfabetizzazione e formazione linguistica primaria	Parlato monodirezionale non in presenza (cinema, radio, tv) Giornale	Capire radio, tv, cinema Leggere il giornale	Attività linguistiche con l'uso di radio, registratore, tv, cinema.
	Localizzare luoghi di aggregazione con nativi e connazionali	Accoglienza e informazione	Pianta di una città Opuscoli informativi Parlato faccia a faccia	Chiedere Leggere e capire avvisi Capire linguaggi verbali e non verbali	Distribuzione di materiale informativo
	Ampliare le proprie relazioni interpersonali con nativi e connazionali	Sviluppo sociale e culturale	Parlato faccia a faccia Parlato non faccia a faccia	Telefonare Capire Rispondere Invitare Ascoltare Leggere Scrivere Argomentare Chiedere spiegazioni Argomentare e convincere Descrivere Discutere Gestire codici non verbali Raccontare barzellette, scherzare	Momenti di aggregazione attraverso feste interretniche, rassegne cinematografiche, incontri, laboratori interculturali

Fonte: Massara (2001, pp. 198-9) e Vedovelli (2001a, p. 203).

zione di massa (TV, radio, giornali); la propria lingua con i connazionali l'italiano o un'altra lingua diversa dalla L1 ma condivisa con interlocutori di etnia e idioma diversi. L'offerta di formazione linguistica per quanto riguarda l'italiano deve strutturarsi, di nuovo, entro ampi confini di linguistici: da quelli dell'informalità, dove la tolleranza alla deviazione è alta nella misura in cui questa non intacchi la comprensibilità del messaggio, a quelli formali della comunicazione di massa, dove le abilità sollecitate

ate nel migrante sono principalmente quelle ricettive di livelli formali e standard di lingua.

Un progetto di educazione linguistica rivolto ad immigrati deve confrontarsi, però, anche con le altre lingue: quelle degli immigrati, che devono essere mantenute vive non solo grazie agli scambi con i connazionali, ma anche grazie alla loro accoglienza nella didattica, come oggetto di confronti con l'italiano a livello di categorie strutturali e culturali. E ancora, le lingue che sono straniere per gli immigrati, oltre all'italiano: gli idiomi a larga diffusione internazionale usati come mezzi di comunicazione fra immigrati che non hanno lingue identiche e non comunicano in italiano. Il francese, l'inglese, lo spagnolo sono le lingue alle quali gli immigrati ricorrono maggiormente nella comunicazione interetnica: da curare, dunque, per promuovere uno sviluppo globale della competenza linguistica e comunicativa. Oltre alle lingue immigrate, con le quali gli italofoeni entrano in contatto quotidiano in modo sempre più esteso, anche se spesso ci si rifiuta di percepire l'alterità idiomatica, occorre sottolineare il contatto con altre forme culturali, quali, ad esempio, i cibi, i sapori: le cucine etniche rappresentano un ulteriore terreno di contatto fra culture.

4. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo "Bambino di famiglia immigrata in Italia"

Continuiamo l'analisi dei profili dei nuovi pubblici dell'italiano L2 passando dall'esame dei bisogni formativi e delle motivazioni degli immigrati stranieri adulti a quelli dei loro figli e comunque dei giovanissimi stranieri immigrati. Si tratta oggi (2010) del pubblico di origine straniera più presente nel sistema scolastico italiano. Una prima differenza fra i due tipi di apprendenti è data, ovviamente, dall'età, che ha implicazioni notevoli sui processi di apprendimento non solo per ciò che riguarda la dimensione individuale (sistemi cognitivi, saperi, atteggiamenti ecc.) e quella sociale, ma per il rapporto con il sistema istituzionale dell'offerta formativa.

L'immigrato straniero adulto può scegliere se rispondere all'offerta formativa e inserirsi nei corsi di lingua italiana, ma non è obbligato a tale scelta. Il compierla, anzi, si carica di una serie di valori che rappresentano uno scarto fra la condizione migratoria sostanzialmente emarginata, caratterizzata dallo scarso inserimento sociale e dalle lacerazioni che ne conseguono, e una condizione invece in cui il soggetto migrante sviluppa un progetto migratorio con un grado di consapevolezza maggiore. In questo secondo caso, nel progetto migratorio l'individuo fa rientrare anche lo sviluppo della competenza linguistica mediante l'uso delle strutture formative: supera la dimensione della migrazione e della permanenza nella nuova società solo in termini di sopravvivenza materiale, e vede nell'aumento della compe-

Italiano e lingue degli immigrati

Diversa funzione del contesto scolastico per l'adulto e per il bambino di famiglia immigrata

Centralità del
contesto scolastico
per il bambino di
famiglia immigrata

tenza culturale e linguistica lo strumento di un progetto di emancipazione individuale. Inoltre, l'inserimento nel sistema dell'istruzione e della formazione degli adulti rappresenta un elemento del processo di conquista della cittadinanza in quanto pone l'individuo migrante di fronte alla struttura istituzionale in un rapporto di diritti-doveri.

Se per un adulto immigrato la scelta di frequentare un corso di lingua è frutto di un complesso processo di elaborazione di progetti di inserimento sociale e professionale, e comunque non è una scelta obbligata, per i bambini e i giovanissimi la questione è del tutto diversa, dal momento che sono obbligati, per la legge italiana, a frequentare almeno la scuola di base. Tale obbligo condiziona le famiglie immigrate e la struttura scolastica istituzionale italiana. Paradossalmente, gli adulti immigrati sono entrati per primi, dagli anni ottanta del secolo scorso, nel sistema scolastico italiano frequentando quelli che erano chiamati "corsi delle 150 ore" di alfabetizzazione e per il conseguimento della licenza dell'obbligo scolastico: il loro ingresso nel sistema scolastico (così come nella società italiana) è stato un fatto imprevisto, che ha assunto i tratti dell'emergenza. È, però, con i bambini stranieri che la scuola italiana si vede costretta a sviluppare sistematiche strategie di intervento formativo. Il numero degli adulti immigrati è stato ben più ristretto rispetto a quello che in modo vorticoso ha visto aumentare dalla fine degli anni ottanta-inizio dei novanta il numero dei bambini e dei giovanissimi nelle classi. Le cifre più aggiornate parlano di 600.000 bambini e adolescenti presenti nelle scuole. La scuola ha risposto alle esigenze dei giovanissimi immigrati o di origine straniera con una capacità di progettualità che è uno dei segnali più importanti della vivacità e dell'originalità del nostro sistema scolastico. Diventa ineludibile, pertanto, individuare alcuni dei tratti più rilevanti che caratterizzano i bisogni di sviluppo comunicativo di tale fascia di pubblico.

Caratteristiche
linguistiche
dei bambini
di origine immigrata

Il primo tratto è caratterizzato dalla **diversificazione linguistica**. Lo spazio linguistico italiano, o meglio: dello Stato italiano, tradizionalmente caratterizzato in modo sistematico e strutturale dalla tripolarità dell'italiano, dei dialetti e delle lingue delle minoranze di antica tradizione, si trasforma in uno **spazio quadridimensionale**, dove l'ultima dimensione è costituita dalle **lingue straniere immigrate**. Si tratta di una compresenza che produce un tessuto fitto di contatti intrecciati fra italiano e sue varietà, dialetti e loro varietà, lingue immigrate con tali referenti linguistici, lingue immigrate fra di loro, lingue di grande diffusione internazionale come il francese e l'inglese introdotte secondo le varietà di cui sono portatori molti gruppi immigrati. Si stima in più di cento le lingue degli immigrati stranieri in Italia, con le quali, spesso senza accorgercene, conviviamo nella nostra quotidianità e che comunque sono presenti nella scuola italiana. Quali siano precisamente e dove siano posizionati i gruppi dei loro parlanti, ancora non è dato di sapere con precisione: ci sono stime proiettive, fatte a partire dalla rilevazione della nazionalità, ma è evidente quanto sia debole tale

Il **Dossier statistico** sull'immigrazione presenta per la prima volta nel 2001 una rilevazione sulle lingue immigrate (cfr. Caritas, 2001). Dal contributo, realizzato da Villarini e dallo scrivente, emerge che sono almeno 120 le lingue dei gruppi immigrati nel nostro Paese. Altre indagini sono condotte dalle scuole, soprattutto nel momento dell'iscrizione dei bambini di famiglie a composizione immigrata, ma si tratta ancora di una pratica sporadica e non basata su una metodologia accurata: il più delle volte, infatti, si confonde appartenenza statale con lingua parlata dal migrante; inoltre, la raccolta dei dati si basa sulle autodichiarazioni degli immigrati, non sempre precise e affidabili.

La descrizione e l'analisi della diversificazione linguistica apportata dalle migrazioni è proprio l'oggetto di uno dei pochi Centri di eccellenza della ricerca, costituiti dal ministero dell'Università: uno, appunto, è stato creato presso l'Università per Stranieri di Siena e ha per compito la costituzione di un Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia. Per questo secondo aspetto, l'intento è di realizzare per l'intera penisola ciò che Baker ed Eversley (2000) hanno fatto per Londra, ovvero la mappatura del plurilinguismo legato ai gruppi immigrati. L'obiettivo dell'osservatorio, oltre a quello descrittivo, è di contribuire all'elaborazione della strumentazione di base utilizzabile anche dalla scuola e comunque da tutti gli operatori che si trovano a dover gestire a livello educativo e negli altri contesti istituzionali italiani la realtà dell'italiano come lingua di contatto, di incontro con altre lingue e culture.

Un progetto finanziato dal Consiglio nazionale delle ricerche ha avuto lo stesso oggetto, coinvolgendo diverse università italiane, sempre con centro di coordinamento a Siena: Pavia, Milano, Bergamo, Cagliari, Verona.

Dal pionieristico lavoro del 2001 (ma anche dal precedente Vedovelli, 1989) la situazione è oggi molto cambiata, e la ricerca sul tema delle lingue immigrate è diventata un asse portante dei lavori sia a Siena (ricordiamo Bagna, Machetti, Vedovelli, 2003; Bagna, Barni, Siebetcheu, 2004; Bagna, Barni, Vedovelli, 2007, solo per citarne alcuni) sia in altre sedi (Balboni, 2002; Dal Negro, Molinelli, 2002).

dato, se si considera che molte nazionalità vedono la compresenza di molte lingue diverse fra di loro.

Ci si sta muovendo, dunque, a livello scientifico nella consapevolezza che dall'acquisizione di sapere sulle lingue immigrate in Italia e sulla loro distribuzione nel territorio possono derivare importanti implicazioni per tutti i soggetti che sono in costante e diretto contatto con gli immigrati: la scuola, innanzitutto, ma anche le strutture sanitarie, quelle del collocamento sul mercato del lavoro, quelle degli uffici pubblici.

Appare forte la richiesta, da parte degli insegnanti, di informazioni sulle lingue dei loro allievi: tale richiesta rischia di fondarsi sulla sovraestensione

di un'idea comparativista dalla quale far derivare la previsione delle interferenze nell'apprendimento. Pur se nelle sue versioni più rigide tale modello appare superato, è comunque importante che i docenti siano consapevoli delle strutture delle lingue dei loro allievi per individuare quei punti linguistici e culturali dove il confronto fra lingue può risultare più difficile. L'operazione è anche importante come segnale di disponibilità generalizzata della nostra scuola alla comunicazione con le altre lingue.

Oltre alla diversificazione, il secondo tratto che caratterizza la condizione linguistica dei giovanissimi di origine straniera è costituito proprio dalla posizione dell'italiano nel loro spazio linguistico. Nell'espone il problema facciamo riferimento a un concetto innovativo contenuto nei curricula per la scuola di base elaborati dalla Commissione ministeriale nominata dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro nel 2000.

Il documento programmatico elaborato dalla Commissione per il riordino dei cicli scolastici contiene, nella sezione dedicata all'italiano nella scuola di base, l'espressione "italiano come lingua di contatto". Tale denominazione è innovativa in un documento programmatico di ambito nazionale e si riferisce alla condizione linguistica degli stranieri immigrati in Italia e presenti nella scuola. Quale il senso di questa espressione? Quali altre espressioni terminologiche sostituisce? E perché?

Sarebbe stato possibile non introdurre l'espressione "italiano lingua di contatto" (cfr. Vedovelli, 2008a) per segnalare alla scuola le ragioni, le esigenze, i problemi legati alla condizione linguistica delle bambine e dei bambini di origine straniera, ma altre come, ad esempio, "italiano lingua straniera", "italiano lingua seconda", "italiano seconda lingua", e altre ancora usualmente diffuse negli studi relativi a questo settore.

In realtà la condizione linguistica degli immigrati stranieri in Italia, e in particolare dei figli nati in Italia o arrivati da bambini o da adolescenti, appare ben più complessa di quella che è possibile denominare utilizzando in contrapposizione la coppia terminologica e concettuale di "lingua prima" e "lingua seconda", "lingua materna" e "lingua straniera". Per rendersi conto di tale complessità, basti pensare al fatto che spesso i bambini provengono da famiglie in cui uno dei genitori è italiano, oppure sono nati in Italia e hanno svolto la loro socializzazione in contatto intenso con i bambini italiani. Un altro caso è quello dei bambini o degli adolescenti che entrano nella scuola di base appena arrivano in Italia. Almeno queste tre situazioni fanno capire che l'identità linguistica degli allievi immigrati non è facilmente assimilabile, nei confronti dell'italiano, alla contrapposizione fra lingua materna e lingua seconda, fra la L1 e la L2. Nel documento della Commissione l'uso terminologico di L2 in contrapposizione a L1 avrebbe semplificato eccessivamente la complessità della situazione riducendo in tal modo la possibilità di elaborare adeguati paradigmi glottodidattici e più

Italiano come lingua
di contatto

generalmente educativi per trattare le questioni poste da questo specifico tipo di allievi.

Parlare di lingue di contatto è una novità per un impianto curricolare, ma non sul piano degli studi teorici di linguistica, di sociolinguistica, di glottodidattica, in quanto già dagli anni cinquanta l'espressione "lingue in contatto" ha generato un ricco filone di studi sociolinguistici miranti a determinare le regole della compresenza di idiomi diversi nella competenza individuale e nello spazio linguistico collettivo di una comunità. Alla base del modello delle lingue in contatto sta l'idea che il plurilinguismo sia un fatto più esteso, forse più naturale, rispetto al monolinguisimo, rispetto all'idea di un individuo che possieda una sola e omogenea lingua e di una comunità che si ritrovi in una sola e omogeneamente diffusa lingua.

Per i bambini di origine straniera l'italiano può non essere nettamente L1, e può non avere nemmeno la condizione nettamente definita di L2. In questo senso parlare di "italiano come lingua di contatto" significa considerare la competenza linguistico-comunicativa come luogo in cui codici linguistici e culturali diversi si incontrano e producono nuove identità. Il luogo del contatto linguistico genera una frontiera, non tanto da intendersi nel senso di un confine che separa, ma piuttosto come un luogo di incontro, una linea ideale che vede il soggetto andare alla conquista di nuovi territori, alla definizione di nuove identità. Il confine è dunque la frontiera nel senso di una linea di sviluppo, di un terreno nel quale si promuove la competenza multipla. Questo terreno di contatto fra lingue e culture non è esente comunque dal peso del conflitto. Il contatto linguistico di per sé non è caratterizzato intrinsecamente e automaticamente da elementi di positiva crescita individuale e collettiva, di sviluppo della competenza in senso produttivo, capace cioè di mettere l'individuo in condizione di affrontare compiti comunicativi ed espressivi sempre più vasti, complessi, articolati e approfonditi. In realtà questa dimensione esiste, per fortuna più in termini di realtà che come pura potenzialità, ma convive con quella del conflitto, cioè con lo sforzo di elaborazione individuale che richiede impegno cognitivo, culturale, individuale e sociale. Lo sforzo si accompagna all'impegno, alla perdita, al costo individuale e collettivo che hanno i processi di gestione di lingue e culture diverse.

Nel ricordare la potenziale conflittualità presente nel contatto fra lingue e culture vogliamo solo individuare i rischi di blocco che si possono manifestare: in tali processi l'individuo è sollecitato in modo più intenso rispetto ad una situazione di monolinguisimo, e questa sollecitazione non riguarda soltanto il piano delle strutture linguistiche, ma investe radicalmente quello dell'identità e dei valori culturali, dei patrimoni sui quali si fondano le identità individuali e collettive. Questi patrimoni sono costituiti da tutte le dimensioni con le quali il bambino entra in contatto: le

Per un'educazione
al plurilinguismo

Identità linguistiche
e culturali di contatto

culture e le lingue dei genitori, le culture e le lingue dell'ambiente in cui si viene a trovare.

L'espressione "italiano come lingua di contatto" non è un'innovazione puramente terminologica: la sua rilevanza sta nel fatto che riesce a fornire agli insegnanti una prospettiva per progettare l'intervento di formazione linguistica entro un quadro adeguato alla complessità della condizione dei suoi destinatari. L'apprendimento dell'italiano da parte di bambini di origine straniera si colloca sempre all'interno di un contesto in cui lingue e culture si confrontano e al limite si scontrano, e che comunque sollecitano l'individuo e la propria identità individuale e sociale a prendere posizione in rapporto agli idiomi e a tutte le culture che trovano nell'individuo e nei contesti sociali di cui fa parte il proprio luogo d'incontro.

Per un'educazione plurilingue

Un altro punto ci sembra importante in relazione all'idea di competenza che può derivare dal considerare i giovanissimi stranieri come inseriti in un contesto linguistico dove l'italiano è lingua di contatto. Ciò significa riconoscere ai bambini di origine straniera una competenza plurilingua che hanno maturato nell'ambiente di vita prescolare e che apportano all'interno della realtà scolare. Per quelli, invece, che non sono nati in Italia e che hanno già una propria L1, l'italiano come lingua di contatto significa che la scuola deve considerare l'italiano nei termini di una L2, oggetto di un processo di apprendimento che si svolge secondo meccanismi generali e condizioni contestuali specifiche. Un progetto di educazione linguistica rivolta ai bambini stranieri non può essere sviluppato in una prospettiva che, considerando l'italiano una lingua straniera, comporti la frammentazione di un quadro unitario e organico di educazione linguistica per tutti gli allievi. Né è possibile negare le specificità linguistiche e culturali di questi bambini annullandole totalmente entro un quadro di programmazione generale dell'educazione linguistica.

Le lingue immigrate come fonte di ricchezza per i bambini di famiglia italiana

Parlando di "italiano come lingua di contatto" si propongono alla scuola allora, le ragioni e la necessità di mettere in atto un vero e proprio laboratorio di lingue e di culture, dove i bambini di origine straniera trovino gli strumenti per definire la propria identità, ma dove anche i bambini di origine italiana abbiano la possibilità di entrare in contatto con un patrimonio linguistico diverso da quello tradizionalmente proprio dello spazio idiomatico d'origine. Le più di cento lingue straniere immigrate in Italia possono rappresentare, allora, elementi per un confronto che può riguardare l'intero gruppo classe, in tal modo proponendosi come elemento pertinente della generale programmazione didattica.

L'espressione "italiano lingua di contatto" ha anche il merito di contribuire a definire il quadro metodologico entro il quale valorizzare quanto fatto finora nella scuola dagli insegnanti che si sono trovati a dover affrontare in prima linea da ormai quindici anni i problemi di sviluppo linguistico della

competenza di bambini la cui origine non rientra nello spazio linguistico e culturale italiano. Una visione riduzionistica di tali fenomeni tende a negare e a non riconoscere la specificità e la ricchezza, ma anche la potenziale conflittualità insita nel contatto linguistico che vivono tali bambini. Tale prospettiva non nega soltanto l'importanza dei processi di sviluppo di una competenza plurima, fatto ormai ampiamente acquisito sul piano teorico degli studi linguistici, ma nega innanzitutto gli sforzi, le elaborazioni originali realizzate nella scuola a livello di base o promosse dall'istituzione. Parlare di "italiano lingua di contatto" diventa il modo per compiere un ulteriore passo avanti che, raccogliendo la pluralità di iniziative e la loro ricchezza maturatasi nella scuola, fornisce un quadro più coerente e sistematico all'interno del quale gli insegnanti possono trovare o elaborare strumenti effettivamente utilizzabili nella loro azione educativa.

Nella prospettiva che stiamo delineando si pone il problema del ruolo della lingua degli insegnamenti disciplinari. Questa è l'italiano, che si indirizza immediatamente, entro il contesto scolastico, nelle aree tecnico-specialistiche. In questo modo la complessità delle sollecitazioni comunicative aumenta, coinvolgendo l'italiano come lingua oggetto di apprendimento contemporaneamente nei suoi usi comuni e in quelli di ambito settoriale. Una corretta gestione di tali usi può rafforzare la generale crescita della competenza linguistico-comunicativa, coinvolgendo sia gli allievi di origine immigrata, sia quelli di origine italiana. Gli usi tecnico-specialistici di lingua richiedono il controllo attento dell'introduzione dei termini specialistici, l'educazione al discorso scientifico, la precisione nell'esplicitazione dei tratti semantici, il sistematico controllo della comprensione. Tutto ciò consente di assumere come un'occasione importante di educazione linguistica la comunicazione nei settori disciplinari, coinvolgendo in tale azione anche i docenti delle materie diverse dall'italiano.

5. Bisogni di formazione linguistica dei migranti e livelli di certificazione delle competenze

Ponendoci nella prospettiva della programmazione degli interventi di formazione linguistica, il momento della rilevazione in entrata ai corsi, finalizzata alla individuazione dei bisogni e degli obiettivi, trova nel Glotto-Kit e nelle sue versioni per stranieri, il GKBS, strumenti di ampia portata applicativa e capaci di guidare gli interventi operativi (cfr. par. 2.3). Questi ultimi sono il regno della creatività metodologica dei docenti. Ci soffermiamo, perciò, sull'ultimo momento del percorso formativo, cioè quello della valutazione finale, con particolare riferimento alla valutazione certificatoria. Se teniamo presente l'articolazione dei livelli di competenza proposta dal *Framework* e la colleghiamo alla condizione linguistica dei giovanissimi di famiglia immigrata, appare chiaro che la loro differenziazione può essere

L'italiano lingua
di insegnamento
e di apprendimento

Livelli di competenza
e di certificazione

coperta da una sezione ampia della proposta europea. Soprattutto i primi profili, corrispondenti all'A1 e all'A2, ma anche al B1, possono essere presi come primi punti di riferimento nella definizione dei parametri di valutazione. Diverse certificazioni di italiano per stranieri coprono tali livelli; fra queste ricordiamo la recente proposta fatta dalla CILS dell'Università per Stranieri di Siena, che ha voluto estendere la gamma dei propri livelli di certificazione proponendo verifiche anche per i profili di competenza corrispondenti a quelli A1 e A2 del *Framework*. Sempre tali profili sono quelli coperti dal CELI 1.

Questi livelli sono quelli delle fasi iniziali dei processi di acquisizione, e ciò pone un problema alla funzione degli strumenti certificatori, che dovrebbero garantire l'autonomia di gestione dei processi comunicativi degli apprendenti relativamente ai contesti di interazione presi in considerazione. Nelle fasi di avvio dell'acquisizione, invece, l'autonomia comunicativa è solo limitata: l'apprendente riesce a gestire con difficoltà anche le situazioni più quotidiane, nelle quali può utilizzare una gamma di risorse molto ridotta.

I livelli CILS A1 e CILS A2: certificazioni della fase di avvio della competenza

Le proposte CILS A1 e CILS A2 sono state elaborate e sperimentate entro una linea di tesi ad opera di specializzande della Scuola di specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri dell'Università per Stranieri di Siena. Tali livelli mirano a descrivere nella maniera più adeguata possibile lo stato della competenza nelle sue fasi di avvio, utilizzando i parametri proposti dal *Framework*. A tale funzione descrittiva se ne aggiunge un'altra, cioè quella di rafforzare il sistema di motivazioni a proseguire l'apprendimento. In tal modo, più che garantire l'autonomia comunicativa, CILS A1 e CILS A2 rafforzano gli assetti motivazionali che contribuiscono a dare la sicurezza nelle scelte: in questo caso si tratta di scelte non solo e non tanto di tipo linguistico, ma di tipo metalinguistico e metaformativo, centrate sul processo di apprendimento e sui fattori che possono contribuire a rafforzare l'orientamento dell'apprendente verso il suo proseguimento.

Tali funzioni, in CILS A1 e CILS A2, si intrecciano con un'altra particolarità che distingue la proposta senese dalle altre. Infatti, dei due livelli CILS A1 e CILS A2 esistono diverse versioni che corrispondono a profili di pubblico determinato secondo parametri quali la distanza linguistica rispetto all'italiano (lingue orientali e peculiarità dei processi di apprendimento degli orientali: soprattutto per apprendenti cinesi e giapponesi), età, ciclo scolastico, condizione di migrazione. Ciò differenzia CILS A1 e CILS A2 da altre proposte certificatorie che, invece, si rivolgono a un pubblico indifferenziato. In tal modo CILS A1 e CILS A2 costituiscono, entro il sistema CILS, un sottosistema certificatorio variabile per funzioni e per taratura degli strumenti in rapporto al profilo dei pubblici potenziali. La variabilità porta a mutare i parametri relativi alle diverse componenti linguistiche e comunicative: i livelli di lessico, i contenuti dei testi, la tipologia dei testi ecc.

Va ricordato che il Decreto del ministero dell'Interno del 4 giugno 2010 subordina il rilascio del permesso di soggiorno agli immigrati stranieri (c.d. **lungosoggiornanti**) al possesso di una competenza in italiano di livello A2, **certificata** dagli Enti certificatori o comunque verificata tramite un esame **presso** apposite strutture pubbliche.

6. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo "Apprendente straniero nel proprio Paese: giovane e adulto"

6.1 La motivazione generalmente culturale Il profilo di apprendente che prendiamo in considerazione in questo paragrafo è quello del pubblico più classico della nostra lingua come L2: si tratta dello **straniero, per lo più giovane, non di origine italiana**, che si avvicina al nostro idioma per il legame che questo ha con un patrimonio artistico-culturale, generalmente **intellettuale**, tra i più rilevanti nella storia dell'umanità.

Ciò che caratterizza questa fascia di apprendenti è un insieme di tratti che rimandano a diverse dimensioni: a quella individuale dell'età (che è anche tratto generazionale), delle motivazioni e degli atteggiamenti; a quella sociale, dei contesti in cui avviene l'apprendimento. Si tratta dell'area più numerosa di pubblico, anche se negli ultimi decenni, come abbiamo più volte ribadito, la sua ampiezza si è ridotta a favore di profili di apprendenti caratterizzati non più solo da motivazioni genericamente culturali, ma specificamente orientate verso la spendibilità sociale nel mondo del lavoro o verso ambiti culturali precisamente determinati.

Ricordiamo sinteticamente le principali caratteristiche di questa fascia di pubblico. Innanzitutto, va sottolineata la giovane età: secondo i dati di Bandini, Barni, Sprugnoli (1999, p. 416), il pubblico dell'italiano L2 nel mondo è costituito per il 64,6% da giovani di età inferiore a 26 anni; tale quota raggiunge l'88,2% se si sale fino alla fascia dei 35 anni. Il dato dell'età è interessante perché segnala che l'italiano appreso come L2 viene ad avere una forte spendibilità potenziale. Quando il pubblico si colloca sulle fasce della piena adultità, la motivazione genericamente culturale si inserisce in contesti dove lo sviluppo individuale trova le proprie risposte entro sistemi, a volte molto sviluppati, di educazione e di istruzione degli adulti.

La motivazione genericamente culturale prelude a viaggi in Italia, per turismo anche di non breve durata, o, nel caso di giovani adulti, alla volontà di investire in una lingua pensando a un rendimento a lungo termine nel campo della professione, in presenza delle condizioni opportune.

Il fatto che la motivazione, pur di tipo culturale, sia comunque generica, implica che il docente ponga molta attenzione a rafforzare costantemente l'adesione al processo di formazione. In assenza di una motivazione intrinseca, occorre fare ricorso a fattori che consentano di caricare l'apprendimento dell'italiano di un valore aggiuntivo o comunque tale da porlo in

Caratteristiche
del profilo
di apprendimento

Motivazione generica
e implicazioni
didattiche

primo piano fra le scelte dell'individuo. In tale prospettiva possono essere considerati elementi centrali la qualità della metodologia didattica, le caratteristiche innovative dei materiali usati nella formazione, il clima di classe, l'attenzione alle esigenze degli apprendenti, la sintonia fra l'offerta formativa e le immagini che gli stranieri hanno circa i valori culturali connessi alla lingua italiana. Tali fattori contribuiscono a posizionare la lingua italiana nel sistema competitivo delle lingue a livello mondiale, configurandola diversamente nei vari Paesi.

Le caratteristiche
acquisizionali

Dal punto di vista dei processi di apprendimento, questo tipo di pubblico ha un contatto con l'italiano quasi esclusivamente limitato alla classe di lingua e all'input che vi si crea. Anche se la prospettiva del viaggio e della permanenza più o meno lunga in Italia va sicuramente presa in considerazione, il contatto con la nostra lingua-cultura-società è mediato dal contesto formale di insegnamento/apprendimento. Ciò significa che questo tipo di pubblico potrà avere un buon ritmo nelle fasi di avvio dell'apprendimento, che tenderà a rallentare nelle fasi successive, quando per lo sviluppo delle varietà più complessamente strutturate potrà non risultare sufficiente il solo input legato alla classe di lingua nel proprio Paese. I mezzi di comunicazione di massa, la televisione satellitare, la facilità degli spostamenti possono mitigare, ora, tale limite, che comunque caratterizza ancora in modo molto ampio il pubblico che stiamo considerando. Già abbiamo messo a confronto i diversi ritmi e andamenti dei processi acquisizionali degli immigrati stranieri in Italia e degli apprendenti stranieri nei propri Paesi, riprendendo anche quanto evidenziato da Barni (2001c): se gli stranieri apprendenti generici hanno un ritmo di avvio più veloce, sono sopravanzati ben presto dagli immigrati in Italia, i quali hanno la possibilità di elaborare un input comunicativo più articolato in un contatto di maggiore durata temporale.

Pluralità dei tipi
di apprendente

Essendo la fascia quantitativamente più estesa di pubblico dell'italiano L2, quella che consideriamo è anche la più diversificata. A seconda delle condizioni sociali dei vari Paesi, dei sistemi scolastici, delle caratteristiche tipologiche delle lingue di origine, delle specifiche culture locali, varierà considerevolmente il tipo di rapporto di apprendimento nei confronti dell'italiano. Entro un panorama di generico interesse culturale verso la nostra lingua si possono trovare, allora, apprendenti caratterizzati da ritmi lenti di acquisizione a causa della distanza tipologica rispetto all'italiano (ad esempio, i parlanti lingue orientali, come il cinese o il giapponese). E ancora, possiamo avere apprendenti più orientati a un insegnamento basato sulla esplicitazione costante delle strutture formali della lingua, e ciò anche anche a causa delle abitudini contratte nel sistema scolastico locale, rispetto ad altri dove è più forte l'interesse alla gestione dei processi di comunicazione indipendentemente dalla capacità di controllo riflesso delle strutture formali della lingua.

Sul piano degli interventi didattici, almeno due fattori principali influenzano i processi di apprendimento: i materiali didattici e il syllabo, il programma di insegnamento. Per quanto riguarda i materiali didattici, negli anni recenti si è molto sviluppata la loro produzione sia in Italia, sia negli altri Paesi: in alcuni di questi la produzione italiana ha forti difficoltà di penetrazione a causa della solidità del locale sistema dell'industria culturale delle lingue. Non che questo sia un limite, dato che spesso l'innovazione nel settore dei materiali didattici è arrivata a riguardare l'italiano in seguito alle innovazioni elaborate negli altri Paesi e il più delle volte per le altre lingue. Il problema è costituito dal rischio che i materiali manualistici o di altro tipo prodotti fuori dall'Italia non presentino le caratteristiche più peculiari dell'italiano dell'uso vivo, a noi contemporaneo. Si manifesta, cioè, il rischio di materiali che presentano una lingua distante dall'italiano effettivamente usato oggi in Italia, con il risultato di mantenere quella frattura che già nel passato a lungo ha caratterizzato la condizione della nostra lingua.

Da qui la necessità di calibrare un syllabo, e comunque un programma di contenuti linguistici e culturali della formazione, che tenga conto da un lato delle caratteristiche della lingua normalmente usata in Italia, nella sua articolata variazione tra scritto e parlato, tra usi locali e generali, tra registri alti e bassi, e dall'altro che si ponga in sintonia con gli specifici processi di acquisizione dell'italiano L2. Visto il possibile buon avvio quanto a ritmo nelle prime fasi di apprendimento, varrà la pena puntare a consolidare i contenuti strutturali adeguati a una competenza sicura nelle situazioni più quotidiane, più facilmente gestibili da stranieri che non sempre potranno avere la possibilità di un effettivo e duraturo scambio comunicativo diretto con gli italofoeni in Italia.

Esempi di fonti di testi utilizzabili per tale tipo di pubblico sono i mezzi di comunicazione di massa: la radio e la televisione offrono un'ampia varietà di usi, entro la quale sarà possibile scegliere i testi più adeguati per contenuto e per caratteristiche linguistico-comunicative alle esigenze formative degli apprendenti. Un'altra fonte importante è il cinema, che presenta però un problema: la lunghezza rende i film di difficile uso nelle fasi iniziali dell'apprendimento, o comunque in quei corsi dove il monte ore totale è limitato. L'interesse per il contenuto del film o per la sua rilevanza artistica viene condizionato dalla facilità alla stanchezza e dalla diminuzione dell'attenzione che entrano in gioco quando, nelle fasi iniziali dell'apprendimento linguistico, il soggetto è impegnato nella gestione di testi lunghi e complessi. Da qui l'orientamento a proporre nella didattica versioni antologizzate dei film, operazione la cui pertinenza non condividiamo in quanto va a toccare proprio il testo filmico nella sua globalità, violandone la struttura. Per risolvere tale problema può essere utile fare ricorso a un genere filmico che sta avendo un certo successo in Italia, cioè il genere "corto". Si tratta

Implicazioni
sull'apprendimento:
materiali didattici
e sillabi

Consolidare
le varietà iniziali
di apprendimento

Fonti di testi
utilizzabili
nella formazione

di film di breve durata (approssimativamente da 5 a 15 minuti), che hanno la compiutezza testuale del film e che non appesantiscono i processi di attenzione degli utenti stranieri. La limitata quantità di lingua presente nella breve durata del film corto consente una sua più accurata e mirata gestione in chiave didattica. Attualmente, sull'uso dei film corti nella didattica dell'italiano a stranieri sta lavorando sperimentalmente Andrea Villarini all'Università per Stranieri di Siena.

I contenuti culturali
dei corsi

Vista la consistenza del pubblico interessato alla lingua italiana per la sua valenza intellettuale, per il patrimonio da essa sviluppato nel passato, ci si potrebbe aspettare una consistente offerta centrata sui contenuti culturali. Invece, uno dei dati più clamorosi che l'indagine *Italiano 2000* ha messo in luce è che i corsi per stranieri attuati dalle istituzioni culturali italiane e aventi per oggetto l'arte o la musica o la letteratura italiana sono pochissimi nel mondo. Si potrebbe obiettare che ciò dipende dal fatto che tali corsi sono svolti dalle istituzioni e nella lingua del Paese in cui avvengono; se anche fosse così, non sarebbe meno limitato il nostro rammarico nel vedere perdersi l'occasione di mettere lo straniero a diretto contatto con quel contenuto culturale che lo ha spinto tanto da fargli scegliere la nostra lingua. Il problema, in realtà, coinvolge almeno due diverse dimensioni: la prima è costituita dal rapporto fra usi quotidiani e tecnico-specialistici nei processi di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, l'altra è rappresentata dai materiali e dalle metodologie didattiche necessarie per attivare una formazione linguistica centrata su contenuti culturali di alta intellettualità.

Lingua comune e usi
tecnico-specialistici
nella didattica
dell'italiano L2

Il rapporto fra usi linguistico-comunicativi comuni e usi di ambito tecnico-specialistico è abbastanza nuovo per l'italiano L2. La sfida teorica e metodologica consiste nel superare la distanza fra i due universi di discorso: lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa avviene in maniera generale anche solo passando attraverso gli usi tecnico-specialistici di lingua. I motivi sono noti: il "traliccio" linguistico di tali usi è comunque dato dalla lingua comune; a livello lessicale molti termini tecnici appartengono, in realtà, al lessico fondamentale e di base, caricandosi di sensi specifici negli ambiti settoriali; la struttura morfologica di gran parte dei lessici specialistici è a base greco-latina e pertanto ha ampie sovrapposizioni con il restante lessico italiano. Il problema di una didattica linguistica che possa mirare allo sviluppo generale e armonico della competenza anche attraverso l'accesso agli usi negli ambiti specialistici sta primariamente nel fatto che tali usi vanno prima descritti nelle loro caratteristiche, resi oggetto di analisi alla ricerca dei tratti strutturali che li costituiscono. In tale operazione ha un ruolo centrale la dimensione testuale e discorsiva: la messa in evidenza delle caratteristiche del discorso negli ambiti tecnico-specialistici è la condizione di possibilità per interventi formativi mirati allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

L'arte italiana ha una forte capacità di attrazione sugli stranieri ed è un veicolo potente di avvicinamento alla lingua italiana: sono pochi, però, i corsi di italiano nell'ambito dell'arte messi in atto dal sistema dell'offerta formativa di italiano L2. Uno dei motivi è anche la mancanza di raccolte testuali, di *corpora* di testi di lingua italiana del settore storico-artistico e della critica d'arte utilizzabili nella didattica dell'italiano a stranieri. Un primo tentativo in questa direzione è il progetto *LISA 2000*, promosso dal ministero per i Beni e le Attività culturali. Nella stessa direzione dovrebbero andare altri progetti che abbiano come obiettivo la realizzazione di *corpora* di testi appartenenti ai settori nei quali la lingua italiana è appresa in quanto veicolo di una storica e importante produzione intellettuale: la musica, la letteratura, ma anche altri ambiti quali il discorso scientifico e quello economico.

La lingua dell'ambito storico-artistico e della critica d'arte

Il progetto *LISA 2000*

LISA 2000 – Lingua italiana per stranieri: arte è un progetto promosso dal ministero per i Beni e le Attività culturali nel 1999-2000, che ha ripreso un precedente materiale realizzato alla fine degli anni ottanta. Tale materiale è stato aggiornato e implementato a livello di metodologia glottodidattica e di supporto multimediale. Consta di un sistema di CD-ROM contenenti tre diversi prodotti interrelati fra di loro: una banca dati di testi appartenenti al settore storico-artistico e della critica d'arte; un dizionario elettronico ad accesso multiplo; un sistema di unità didattiche per l'insegnamento dell'italiano di tale settore agli stranieri. Le unità didattiche sono basate su due serie di filmati (una narrazione filmica e una sequenza di documentari); permettono l'accesso agli esami di certificazione di italiano come lingua straniera e l'acquisizione di crediti spendibili entro il sistema universitario italiano. Il Comitato scientifico del progetto *LISA 2000* era formato da T. De Mauro, S. Ferri, M. Barni e dallo scrivente. *LISA 2000* è stato presentato all'Istituto italiano di cultura di Tokyo nel maggio 2001 e a Roma, presso il ministero per i Beni e le Attività culturali, nel febbraio 2002 (cfr. Vedovelli, Orsolini, 2004).

È di notevole importanza, nell'impostazione della didattica rivolta al pubblico motivato allo studio dell'italiano L2 per generico interesse culturale, fare riferimento al quadro stabilito dal *Framework* europeo, soprattutto per i livelli di competenza e per i contenuti dei corsi. A nostro avviso, una situazione media di formazione rivolta a questo pubblico è caratterizzata dal numero limitato di ore di formazione e comunque dalla non intensività dei corsi. Tenuto presente ciò, appare realistico assumere come descrittori della competenza i parametri corrispondenti ai livelli iniziali di sviluppo della competenza stabiliti dal *Framework: A1* e *A2*. Tali livelli appaiono adeguati, in particolare, per quei pubblici che hanno ritmi lenti di appren-

Il riferimento al *Framework* europeo e i livelli di certificazione

dimento o un monte ore molto ridotto. Il livello **B1**, corrispondente al **Livello Soglia**, rappresenta un buon riferimento in termini di competenza più avanzata. Tali livelli consentono la comunicazione nelle situazioni quotidiane, quali si possono avere in un viaggio in Italia per turismo. Inoltre, consentono la gestione di primi contatti comunicativi: in questo senso, possono sviluppare la funzione di rinforzo linguistico al contatto con la cultura intellettuale italiana mediata dalla lingua di origine degli apprendenti. La formazione orientata su tali livelli del *Framework* può avere anche esiti in termini di certificazione delle competenze linguistico-comunicative: non si tratterà della ricerca della certificazione per il suo uso nel mondo del lavoro, ma come strumento di rafforzamento delle motivazioni allo studio dell'italiano. I livelli possono essere quelli **CILS A1** e **CILS A2**, oppure **CELI 1**, corrispondenti al profilo **A** del *Framework*; la **CILS UNO-B1** e il **CELI 2**, corrispondenti al profilo **B1** del *Framework*, cioè ai parametri del Livello Soglia.

6.2. La motivazione specificamente culturale Avendo toccato i problemi del rapporto fra usi comuni e tecnico-specialistici di lingua, appare naturale prendere in considerazione un altro profilo di apprendente: quello interessato all'italiano L2 sempre per motivi culturali, ma specificamente orientati su determinati ambiti e contenuti specialistici. Si tratta anche in questo caso di un pubblico prevalentemente giovane, con una forte componente di studenti. Questi apprendono l'italiano per tre possibili motivi: *a*) è lingua inserita nei sistemi scolastici locali, e quindi è oggetto di studio o di discorso disciplinare; *b*) è lingua fortemente coinvolta nell'ambito che è oggetto della loro formazione soprattutto universitaria; *c*) è lingua studiata per investimento professionale.

L'italiano nei sistemi scolastici stranieri

L'indagine *Italiano 2000* ha messo in evidenza uno dei più potenti fattori di diffusione della nostra lingua nel mondo: la presenza nei sistemi scolastici locali. Le sezioni italiane in scuole straniere sono presenti sia nella scuola di base che superiore di diversi Paesi; in tali sezioni la nostra lingua è oggetto di insegnamento, ma può anche essere mezzo per l'insegnamento di altre discipline secondo i programmi della nostra scuola. Iniziative di tal genere sono attive o stanno per essere attivate in Paesi a forte componente emigratoria italiana o anche senza tale carattere: Argentina, Brasile, Venezuela, USA, Canada, Australia, Belgio, Scozia, aree della Germania e della Francia; di recente l'italiano è entrato nei curricula delle scuole di Turchia e Libano. In questo Paese le autorità italiane hanno anche sostenuto la realizzazione dei libri di testo, con la cooperazione del ricordato *Osservatorio* costituito presso l'Università per Stranieri di Siena. Le "sezioni italiane" presso scuole straniere dove l'italiano è anche lingua di insegnamento, si trovano (o stanno per essere avviate, nel momento in cui scriviamo) nella Repubblica Ceca, nella Re-

pubblica Slovacca, in Ungheria, Bulgaria, Svizzera, Germania, Romania, Albania, Russia, Polonia, Serbia, Montenegro, Gran Bretagna.

Molte scuole italiane sono attive all'estero, con programmi del nostro sistema scolastico e aperte non solo ai nostri connazionali, ma anche agli stranieri. In diverse realtà tali scuole rappresentano un punto di riferimento per la qualità della formazione.

In tutte queste situazioni, pur nella diversità dei sistemi scolastici e socio-culturali, la lingua italiana è oggetto di una formazione che mira alla competenza generale, ma si confronta anche con i contenuti delle specifiche aree disciplinari curriculari.

La lingua italiana è stata sempre di più studiata negli anni recenti da studenti universitari stranieri, intenzionati a trascorrere tutto o in parte il tempo della propria formazione entro il nostro sistema universitario. I progetti europei di mobilità studentesca hanno ribaltato una situazione che vedeva, fino agli anni settanta e parte degli ottanta, principalmente la presenza di studenti greci o comunque provenienti da Paesi con il numero limitato per l'accesso a determinate facoltà, come quella di Medicina. Con i progetti europei di mobilità si è ampliata l'area degli ambiti disciplinari, pur restringendosi il periodo di permanenza nel nostro Paese: il contatto con la nostra lingua si è centrato sul discorso dei singoli ambiti specialistici, ampliandosi nella gamma delle caratteristiche specifiche. Soprattutto ai Centri linguistici delle diverse università, e alle iniziative sperimentali messe in atto dagli atenei per stranieri di Perugia e di Siena, è toccato il compito di gestire la formazione linguistica nei suoi dupli obiettivi: garantire la sopravvivenza comunicativa degli studenti nella loro quotidianità in Italia e permettere di sostenere il percorso di studio entro la struttura comunicativa accademica. Il rapporto fra usi comuni e usi tecnico-specialistici ha trovato in tali contesti la sede della sua massima espressione.

Il livello B2 del *Framework* europeo è considerato quello necessario per l'accesso al sistema universitario: garantisce, infatti, la duplice competenza nelle situazioni quotidiane e nel contatto con il discorso di ambito settoriale. Tale decisione è formalizzata nella circolare interministeriale che annualmente regola l'accesso degli studenti stranieri al nostro sistema universitario. L'Italia non prevede filtri linguistici di ingresso per gli studenti universitari comunitari: la loro funzione sarebbe quella di orientare meglio il pubblico potenziale e reale sui livelli di competenza necessari per sostenere il percorso formativo universitario. Tale limite è supplito, sia pure solo parzialmente, dalla diffusione massiccia delle certificazioni di competenza presso gli studenti stranieri, che evidentemente tengono alla loro formazione linguistica più di quanto non facciano le nostre autorità ministeriali, nonché qualche Istituto italiano di cultura

L'italiano
nell'Erasmus

Il riferimento
al *Framework*
europeo e le uscite
certificatorie
della competenza

locale. I livelli di certificazione adeguati sono il CILS 2-B2, il CELI 3, i moduli dell'IT.

Lavorare con
la lingua italiana

6.3. La motivazione professionale L'indagine *Italiano 2000* mette in luce quello che può essere considerato il suo dato più rilevante per quanto riguarda l'assetto delle motivazioni all'apprendimento della nostra lingua da parte di stranieri: il fatto che, rispetto ai dati risalenti a due decenni fa, una quota consistente di stranieri si avvicina all'italiano per motivi di lavoro. Lavorare con l'italiano è la ragione principale della scelta di più del 20% degli stranieri che all'estero studia la nostra lingua (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia, 2002).

La posizione
dell'Italia
nel sistema
economico mondiale

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. Riportiamo alcuni dati tratti da "The Economist" (2009, pp. 24 ss.): l'Italia è al 6° posto nel mondo per prodotto interno lordo (PIL), all'8° per PIL a parità di potere d'acquisto, al 7° per percentuale del totale delle esportazioni mondiali, all'8° per percentuale delle esportazioni visibili mondiali, al 7° per percentuale delle esportazioni invisibili mondiali. Anche se la posizione del nostro Paese scende in altri indici (è al 19° per indice di sviluppo umano, al 22° per PIL pro capite, al 25° per PIL pro capite a parità di potere d'acquisto), l'Italia occupa un posto rilevante nel mercato mondiale: il fatto che sia meta di flussi immigratori non fa che sottolineare tale condizione.

La lingua
e l'economia

Sempre in *Italiano 2000* gli autori si pongono il problema della relazione fra la diffusione della lingua e dell'economia: i due piani si sorreggono reciprocamente, e la nostra lingua ha tratto benefici, in termini di conquista di aree di pubblico, dal posto occupato dalla nostra economia nel mondo. Anche questa, però, ha tratto vantaggi dai caratteri culturali che da sempre ci contraddistinguono, anche nell'identità linguistica: la diffusione del design italiano e dell'industria della moda sono collegati ai tratti di creatività artistica che sono intrinseci alla nostra identità storica e che gli stranieri collegano all'attrazione esercitata su di loro dalla nostra lingua-cultura.

Sta in questi fatti la ragione della novità che caratterizza i pubblici dell'italiano L2 oggi. Da qui la crescente richiesta di corsi di italiano per il settore dell'economia, della produzione, del commercio, della banca. Se andiamo a vedere più da vicino la composizione motivazionale della fascia di pubblico che apprende l'italiano per motivi di lavoro, riscontriamo che la prima ragione è il lavorare con ditte italiane (84% dell'indice di motivazione), seguito dal far carriera sul posto di lavoro (43%), dal lavorare in Italia (34%). Più distanziate sono le professioni che classicamente nel passato primeggiavano: la traduzione (24%) e l'insegnamento (all'ultimo posto, con indice 15%).

La risposta del sistema delle agenzie formative cerca di adeguarsi a tale forte richiesta di sviluppo della competenza per la sua spendibilità nel mondo del lavoro: ogni anno sono centinaia i corsi di lingua organizzati dalle Camere di commercio nel mondo. A ciò si devono aggiungere i corsi delle facoltà di Economia organizzati da varie università. Questa duplice fonte di corsi di italiano del settore economico-produttivo segnala da un lato l'ampiezza del pubblico potenziale esistente, e dall'altro il fatto che sempre di più si sviluppa una ricerca scientifica che può sorreggere l'azione formativa in tale ambito.

La richiesta di italiano L2 di ambito economico-produttivo implica una serie non indifferente di questioni di tipo teorico e metodologico, fra le quali richiamiamo le seguenti.

L'offerta formativa si pone al centro dei rapporti fra usi comuni e usi tecnico-specialistici di lingua, alle cui caratteristiche abbiamo accennato in precedenza. Le richieste dei pubblici sono, però, molto differenziate a seconda dei settori di produzione entro i quali emerge la necessità della comunicazione in italiano: da qui lo stato ancora frammentato, molto variabile del sistema "richiesta - offerta formativa". Ne derivano difficoltà nella progettazione di percorsi programmatici standardizzati e di materiali didattici. Questi ultimi non sono molti, pur se ne esistono di prodotti sia in Italia, sia all'estero. La variabilità e frammentazione del sistema condizionano anche le certificazioni di competenza: solo quella dell'Università per Stranieri di Perugia ha un modulo sperimentale sull'italiano di ambito economico, mentre la CILS dell'Università per Stranieri di Siena ha promosso nel 1998 una ricerca che, però, non ha portato alla realizzazione di un prodotto certificatorio effettivamente recepitibile in maniera allargata.

Stante questa situazione, appare importante raccogliere le spinte che provengono dal mercato delle lingue, in funzione della struttura del sistema mondiale delle economie: la ricerca scientifica e il sistema della formazione impegnati nell'italiano L2 devono raccogliere la sfida che arriva dal mercato, soprattutto nei suoi caratteri di variazione interna. Tale tratto, che attribuiamo alla condizione dell'italiano L2 nell'ambito dell'economia, è, però, più generalmente assegnabile all'intera condizione dell'italiano nel mondo: pertanto, occorre costantemente misurarsi con tale condizione, gestendo i problemi del rapporto fra specificità locale e generalizzabilità. Con ciò intendiamo la necessità di creare sillabi capaci di adattarsi alle specifiche realtà ed esigenze (la richiesta di italiano L2 dell'economia in un dato Paese, in un determinato sottosectore della produzione, caratterizzato da terminologie e altri tratti linguistici specifici) facendo riferimento a un quadro teorico-metodologico comune: a nostro avviso, questo può essere solo il *Framework* europeo delle lingue, almeno nel presente momento di vita del mercato delle lingue. La sfida riguarda anche il rapporto fra la formazione della competenza generale e di quella specializzata in ambito settoriale: occorre svilup-

I corsi di italiano L2 delle Camere di commercio e delle università

Le problematiche glottodidattiche

La variabilità delle esigenze di formazione e la risposta formativa

pare e diffondere quei modelli teorico-metodologici capaci di mediare fra i due ambiti e di ricomporli in un quadro unitario che possa adattarsi alle singole realtà orientando le forme e i contenuti dell'offerta di formazione.

7. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo "Apprendente straniero nel proprio Paese: anziano"

L'aumento della vita media e le sue conseguenze sull'educazione permanente

La configurazione dei pubblici entro il mercato delle lingue è strettamente dipendente dalle dinamiche di tipo sociale, culturale ed economico che riguardano i sistemi dei Paesi che entrano in relazione reciproca. Nel mondo occidentale e comunque nei Paesi a più alto reddito la vita media delle persone è aumentata per una serie di fattori, tutti collegati alle migliorate condizioni economiche e ai mutati stili di vita. L'allungamento della vita ha portato ad avere maggiori disponibilità di tempo e di risorse da dedicare, dopo il periodo lavorativo, ai propri interessi, soprattutto a quelli che non era stato possibile curare durante gli anni impegnati nel lavoro. Sono aumentate le occasioni di viaggio e di turismo; nei Paesi dove esistono buoni sistemi di educazione degli adulti vi è la possibilità di inserirsi in processi di formazione. Lo studio delle lingue straniere è una delle attività che riscuote attenzione crescente in tali contesti.

L'apprendimento linguistico nell'età anziana può essere motivato da interessi rimasti frustrati negli anni precedenti; può inserirsi in un progetto di riappropriazione degli strumenti per la crescita culturale; può anche essere finalizzato a una spendibilità diretta, come nel caso di progetti di viaggi turistici o di permanenze non brevissime in altri Paesi.

Nuovi pubblici dell'italiano L2: giovani e anziani

Anche l'italiano L2 rientra nel novero delle lingue oggetto di attenzione da parte di un pubblico anziano, con disponibilità di tempo e risorse, impegnato in un processo di crescita culturale e perciò anche linguistica. Anzi, è proprio tale pubblico a rappresentare un elemento di novità nel panorama contemporaneo dell'italiano L2. Il paradosso sta nel fatto che il pubblico degli apprendenti in terza età si presenta all'italiano L2 proprio nel momento in cui la nostra lingua è oggetto di apprendimento per lo più da parte di giovani. Si tratta, per quest'ultimo tipo di pubblico, di numeri molto limitati, ma la novità è di tipo qualitativo, avendo implicazioni sulle metodologie didattiche e sulle condizioni sociali per la possibilità di un'offerta formativa rivolta a tale destinatario. L'italiano L2 si vede sollecitato, allora, dalle esigenze formative profondamente diverse di fasce di pubblico fortemente distanti sia per il progetto di spendibilità degli apprendimenti, sia per le modalità dello sviluppo della competenza.

Metodologie linguistiche per gli anziani

Sul piano dei processi di apprendimento, gli anziani sono caratterizzati da almeno tre tratti specifici: la difficoltà a recepire le informazioni, a causa dei possibili deficit nei sistemi percettivi (udito, vista); ciò si collega alla difficoltà a elaborare le informazioni con prontezza; infine, sul piano delle

strategie, il forte appello alla riflessione, all'analisi il più possibile esplicita degli oggetti della propria elaborazione. Tali caratteristiche si concretizzano nel rallentamento del ritmo di apprendimento, ma anche in una visione di tale processo che appare meno attenta alla meccanicità dell'interazione comunicativa, e invece più sensibile alla riscoperta dei valori dello scambio interpersonale. La difficoltà di udire bene i suoni ha come contrappeso l'attenzione a ciò che l'altro dice, in una riscoperta delle persone nelle loro identità sociali, culturali e individuali più profonde.

La gestione delle caratteristiche specifiche degli apprendenti anziani inseriti nei processi di insegnamento della L2, anche dell'italiano, richiede strategie didattiche particolari: forte attenzione alla ricezione (da qui volumi di suono più alti, testi scritti con caratteri più grandi, fluidità del parlato più lenta e scandita); costante impegno nella riparazione degli scacchi della comunicazione; in definitiva, impegno a ridurre i tratti di deficit che dalla dimensione individuale passano anche nel processo di apprendimento linguistico e si condividono con gli altri quando questo avviene in un gruppo classe. Anche con gli anziani va valorizzata la motivazione ad approfondire le funzioni espressive e comunicative dei codici; l'apprendimento della L2 va visto come un'occasione di nuove scoperte di realtà esterne, ma anche interne, nel proprio sistema cognitivo. Da qui la necessità di trovare nell'insegnamento/apprendimento la possibilità di esercitare le facoltà intellettive, anche grazie all'analisi del funzionamento della L2. Questa spinta alla razionalizzazione, alla ricerca della regolarità può rappresentare una strategia suppletiva di una carenza di abilità sensomotorie. Comunque, rappresenta la modalità cui fanno riferimento gli anziani, al punto che il processo di insegnamento/apprendimento della L2 può diventare l'occasione per la riscoperta anche della propria lingua, in un rinnovato percorso di educazione linguistica individuale.

Per quanto riguarda l'italiano L2, quasi non esistono materiali didattici specificamente rivolti agli apprendenti anziani; tutto lascia pensare, però, che nel futuro tale fascia di pubblico andrà ad aumentare. Si dovrebbero prevedere, allora, maggiori attività di ricerca sulle specifiche modalità di gestione dell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di anziani e di ricaduta applicativa dei loro risultati, soprattutto per ciò che riguarda percorsi e materiali per la formazione.

Il superamento di un esame e il conseguimento di una certificazione possono avere la funzione di rafforzare un processo di apprendimento che non è stato intrapreso in vista della diretta spendibilità sociale. Possono risultare utili, allora, quei livelli di certificazione che fanno riferimento al profilo A di apprendente del *Framework*: CILS A1 e CILS A2, CELI 1, o anche singoli moduli del certificato IT.

I livelli
di certificazione

8. I bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo "Apprendente di origine italiana"

I problemi linguistici dell'emigrazione italiana all'estero

8.1. Gli emigrati italiani all'estero: gli adulti Sulla condizione linguistica della nostra emigrazione all'estero, sul suo contributo entro il generale processo di italianizzazione, sui rapporti fra dialetto d'origine, lingua italiana e lingua del Paese ospite la bibliografia è sterminata. Si pensi che le ricognizioni bibliografiche contenute in Tassello, Vedovelli (1996) e in Vedovelli, Villarini (1998) registrano circa 1.500 titoli prodotti negli ultimi venticinque anni sull'argomento, e sicuramente la raccolta non è completa. Non è possibile tentare di fornire in questa sede anche solo una sintesi delle problematiche linguistiche vissute dall'emigrazione italiana all'estero: ci limitiamo, allora, a indicare le caratteristiche del quadro generale dei bisogni e dell'offerta di formazione linguistica che coinvolge tale pubblico.

Occorre premettere, comunque, che appare pertinente considerare l'emigrazione italiana all'estero, nella sua stratificazione per fasce generazionali, un pubblico dell'italiano L2, soprattutto se si considera che nelle generazioni più recenti dei discendenti dei nostri emigrati l'italiano ha la condizione di una vera e propria lingua straniera.

L'indagine *Italiano 2000* presenta quelli che possono essere considerati i dati più aggiornati sulla compresenza dell'italiano, del dialetto e della lingua del Paese di emigrazione secondo una stratificazione per fasce d'età. Il primo dato è la tendenza inversa circa la presenza dell'italiano e della lingua del Paese ospite: l'italiano è dominato in maniera progressivamente minore nel passaggio dagli anziani agli adulti ai giovani e ai giovanissimi, mentre la lingua del Paese ospite segue l'andamento contrario, essendo più presente nei giovanissimi rispetto alle fasce d'età più avanzate.

La situazione di emigrazione è un laboratorio di contatto fra lingue: ogni parlante sperimenta in diverso grado il fatto di essere al centro di tensioni e di tendenze di espansione, di sopravvivenza e di morte di idiomi. Accanto al contatto delle lingue in purezza è normale il miscuglio, dalla cui configurazione derivano le tendenze al mantenimento o alla scomparsa dell'idioma originario della famiglia e della comunità emigrata. Così, anche i nostri emigrati all'estero vedono predominare, entro gli individui e la comunità, la convivenza degli idiomi fino al loro miscuglio. Da questo punto di vista, la configurazione più diffusa dello spazio linguistico delle comunità e degli individui è caratterizzata dalla compresenza di italiano e lingua del Paese ospite, che predomina ampiamente sulla coppia dialetto e lingua del Paese ospite.

Proprio la condizione di contatto linguistico che contraddistingue la nostra realtà emigratoria porta a considerare lo statuto dei vari idiomi in termini di grado di presenza, di livello di mantenimento o di perdita. Il più delle volte appare fuorviante considerare l'italiano (o gli altri idiomi coinvolti nella situazione migratoria) nella loro purezza: spesso il riferimento

Italiano, dialetto, lingua del Paese di emigrazione

Compresenza di idiomi: italiano e lingua del Paese ospite

Indice di multilinguismo delle nostre comunità emigrate

ad esso è solo in termini di immagine di una identità di origine; spesso si pensa che sia italiano ciò che in realtà è dialetto; più spesso ancora gli emigrati non credono che quello che usano sia l'italiano. Nelle generazioni più recenti, soprattutto nei contesti più favorevoli, l'italiano diventa una lingua da riconquistare in un più generale processo di riscoperta delle proprie radici di identità. Dalla complessità di tale situazione derivano conseguenze anche sul concetto di "competenza linguistica": a nostro avviso, questa coincide con l'ampiezza dello spazio di idiomi a disposizione degli individui e dei gruppi, e con la capacità di muoversi entro tale spazio linguistico, cioè di scegliere i mezzi espressivi più appropriati alle esigenze e agli scopi dell'espressione e della comunicazione.

All'interno dell'indagine *Italiano 2000* è stato elaborato un indice di competenza multilingue, intesa come misura dell'ampiezza dello spazio linguistico a disposizione delle diverse fasce generazionali della nostra emigrazione all'estero. Risulta che la fascia a più alto indice di multilinguismo sia quella degli adulti, che riesce a muoversi su tutti gli idiomi coinvolti dalla situazione di emigrazione. La fascia degli anziani appare polarizzata verso il dialetto, mentre quelle degli adolescenti e soprattutto dei bambini sono quasi esclusivamente bloccate sull'uso della lingua del Paese ospite. Da tale dato deriva il fatto che la fascia generazionale più importante come risorsa per il mantenimento dell'italiano sia quella adulta, per la quale la formazione linguistica va vista nei termini del consolidamento della capacità di uso di tutti gli idiomi: recupero del dialetto, rafforzamento dell'italiano, sviluppo della lingua del Paese ospite. Per quanto riguarda l'italiano, il suo rafforzamento nella competenza deve significare innanzitutto il consolidamento della sicurezza psicolinguistica: nei nostri emigrati adulti occorre sviluppare la consapevolezza che la lingua italiana da loro usata non è un imbastardimento dell'italiano. Come è avvenuto entro la nostra società, anche nei gruppi emigrati si è sviluppato uno sforzo di costruzione di moduli comunicativi comuni: un processo di italianizzazione, che va riconosciuto, valorizzato e preso come punto di partenza per ampliamenti della competenza.

8.2. Gli emigrati italiani all'estero: i giovanissimi Se consideriamo anche solo i dati di *Italiano 2000*, appare evidente che negli adolescenti e nei bambini discendenti dei nostri emigrati l'italiano assume il più delle volte lo statuto di lingua secondaria rispetto a quella del Paese ospite, che è la prima lingua di tali parlanti. Da qui la necessità di riallacciare i legami con l'identità originaria, che è quella della famiglia e della comunità emigrata, per impedire che esplodano i conflitti fra identità mai pienamente conquistate, e per consentire lo sviluppo armonico della personalità. Nel caso dei migranti, la competenza multilingue diventa segno e strumento di un autentico svilup-

Persistenza e perdita
dell'italiano
in emigrazione

Gli interventi
di promozione
della nostra lingua
e cultura

po individuale e apporto fondamentale allo sviluppo complessivo della società.

Proprio ai giovanissimi discendenti dei nostri emigrati sono stati rivolti massicci interventi di formazione linguistico-culturale promossi dal nostro Stato, prima con i corsi di lingua e cultura realizzati ai sensi della legge 153/1971, poi con le attività linguistico-culturali istituite ai sensi del D.L. 297/1994, art. 636. Inizialmente destinati solo ai discendenti dei nostri emigrati, tali corsi e attività sono inseriti nelle strutture scolastiche locali, e diventano sempre più frequentemente luogo di convergenza di altri tipi di apprendenti, compresi i nativi locali coinvolti dalla nuova forza di attrazione della lingua italiana.

Il progetto formativo dovrà avere come obiettivo, allora, lo sviluppo della competenza multilingue degli adolescenti e dei bambini, appoggiandosi alla capacità di attrazione del patrimonio culturale italiano e al confronto con l'identità del Paese ospite. Pur centrata sull'italiano, l'azione formativa dovrà assumere le funzioni e gli obiettivi di una educazione linguistica più generale, che veda nel contatto fra le lingue e le culture uno strumento di promozione umana e sociale.

Il legame con la lingua-cultura italiana di origine può diventare un elemento anche capace di costituire un tratto aggiuntivo positivo alle attività professionali dei giovani discendenti degli emigrati italiani. Per raggiungere tale effetto occorre un intervento formativo rivolto specificamente a tale pubblico per fornire gli strumenti per mettere in evidenza i tratti dell'identità italiana che gli stranieri sentono come positivi e dai quali sono attratti. Un progetto strategico di ricerca attivato dal ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) nel 2010 ha proprio l'obiettivo di descrivere la situazione dello spazio linguistico italiano nelle generazioni giovani dei nostri emigrati e di impostare misure formative che mirino all'obiettivo menzionato. Il progetto FIRB *Perdita, mantenimento e recupero dello spazio linguistico nella II e III generazione di emigrati italiani nel mondo* è guidato dall'Università per Stranieri di Siena, che coordina gruppi di ricerca delle Università di Udine, della Tuscia, Salerno e della Calabria; alle università si affianca la società di formazione a distanza ELEA, di Roma, a sottolineare il carattere di ricerca pura e applicata dell'iniziativa.

Livelli
di certificazione

Le certificazioni di competenza in italiano L2 hanno un notevole successo presso le attività formative e culturali rivolte ai giovanissimi discendenti dei nostri emigrati all'estero perché spesso tali attività non hanno alcun riconoscimento formale nel Paese in cui si svolgono. Una certificazione ufficiale rilasciata da istituzioni italiane viene ad assumere, allora, un duplice valore per le nostre comunità all'estero: è rilasciata da un'istituzione italiana e formalizza la conclusione di un percorso formativo. Come abbiamo già ricordato, i livelli di certificazione CILS A1 e CILS A2 sono differenziati per destinatari: un modulo è specificamente destinato ai giovanissimi di

origine italiana. Non infrequente è l'accesso ai livelli più avanzati, tra i quali il CILS 1 e il CILS 2.

In questo capitolo

1. Un elemento rilevante della qualità dell'intervento formativo è la capacità del docente di creare percorsi formativi adeguati alle concrete e specifiche esigenze degli apprendenti.
2. Contemporaneamente, il docente deve tenere presenti i caratteri comuni alle sollecitazioni comunicative degli ambienti sociali nei quali si inserirà l'apprendente e dove questi spenderà la propria competenza.
3. Da qui la necessità di indicare solo strutture formali, indicazioni di piste e percorsi didattici, rispetto ai quali i docenti potranno trovare elementi per sostenere la propria autonoma programmazione didattica e la sua attuazione concreta.
4. Sono stati proposti i caratteri principali, i profili comunicativi di alcuni tipi di apprendenti: immigrati stranieri in Italia (adulti e giovanissimi), stranieri con motivazioni culturali e professionali allo studio dell'italiano, anziani, discendenti di emigrati italiani all'estero.
5. Sono stati esplicitati i tratti più caratteristici dei bisogni e degli obiettivi di formazione dei vari tipi di apprendenti, nell'intento di lasciare ai docenti la progettazione dei percorsi formativi, i quali dovranno tenere presenti innanzitutto le concrete configurazioni delle situazioni didattiche e dei bisogni linguistici degli apprendenti.

Strumenti per la programmazione degli interventi didattici

1 Funzione delle griglie di analisi dei materiali didattici

Nell'intento di fornire innanzitutto strumenti che facilitino il lavoro del docente senza interferire sulla sua responsabilità della progettazione dell'offerta formativa, dedichiamo questa parte alla presentazione di una serie di griglie di analisi di materiali didattici: si tratta di vere e proprie batterie concettuali che possono aiutare il docente di italiano L2 a effettuare le sue scelte in maniera consapevole. Un'efficace azione formativa deriva innanzitutto dalla stretta compatibilità fra il riconoscimento degli specifici bisogni e delle concrete caratteristiche degli apprendenti da un lato (motivazioni, stili di apprendimento ecc.), e il progetto formativo dall'altro: la competenza linguistico-comunicativa potrà svilupparsi efficacemente solo se la programmazione didattica e la sua attuazione concreta saranno in grado di rispondere ai bisogni coscienti o non chiaramente definiti, ma comunque presenti nel progetto di impegno formativo dell'apprendente.

Il docente, per adattare il proprio schema culturale e linguistico alle caratteristiche dei suoi allievi e del contesto didattico, mette in atto continue azioni conoscitive nei confronti di questi elementi: ne vuole scoprire le potenzialità e le necessità, le competenze linguistiche già presenti e quelle alle quali mira l'apprendente, il contesto entro il quale si sviluppa ed è sollecitata la competenza linguistico-comunicativa e quelli dove i nuovi livelli saranno utilizzati. Il monitoraggio sulla condizione linguistica in ingresso ai corsi e in sviluppo durante la formazione diventa, allora, il quadro primario di riferimento per l'ideazione e la realizzazione dei concreti interventi didattici entro il sistema della comunicazione didattica.

Appare chiara l'impossibilità di considerare il docente un mero applicatore di sillabi, sistemi didattici, metodologie, strumentazioni che originino totalmente al di fuori della propria realtà. Ciò non fa diminuire il dialogo con gli altri soggetti che operano nella didattica linguistica, ma anzi pone le condizioni perché si possa parlare davvero di dialogo e non di accettazione passiva di proposte che provengono dall'esterno. Il dialogo va sviluppato con i colleghi docenti, con i responsabili dei corsi, con i docenti impe-

Le griglie di analisi dei materiali didattici come strumento per una didattica autonoma

gnati in altre realtà di insegnamento dell'italiano L2 e con altri tipi di apprendenti; ugualmente, va sviluppato con chi non vive direttamente sul campo l'esperienza del concreto insegnamento, ma propone quadri generali, standardizzati. Con ciò ci riferiamo, ad esempio, all'industria culturale nel settore delle lingue: l'editoria spesso si avvale dell'esperienza di docenti per realizzare materiali che possano essere utilizzati nelle classi. Ciò porta sicuramente a risultati di ottimo livello nelle caratteristiche qualitative dei materiali didattici standardizzati, sia per quanto riguarda la coerenza e solidità dell'impianto teorico-metodologico, sia per la capacità di applicazione delle proposte operative. È un limite intrinseco di tali materiali, invece, proprio il fatto che siano standardizzati, che siano pensati per un'ideale situazione media di insegnamento che il più delle volte non coincide con quella in cui opera l'insegnante.

Dialettica fra manuale didattico standardizzato e materiali costruiti autonomamente dal docente

I docenti di italiano L2 hanno risposto alle esigenze di rinnovamento dei progetti di formazione messe in luce dai nuovi pubblici e dalle nuove condizioni di spendibilità della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 sviluppando quello che chiamiamo il **paradigma della fotocopiatrice**, cioè un modello di azione che allarga l'area delle fonti di materiali didattici a disposizione del docente, il quale utilizza ora gli uni ora gli altri in maniera originale e sempre per il possibile adeguata alle esigenze degli apprendenti. Senza adottare un unico manuale didattico, e senza nemmeno aderire completamente all'idea della biblioteca di lavoro, i docenti di italiano L2, applicando il paradigma della fotocopiatrice, hanno creato una vasta produzione di materiali didattici la cui circolazione è legata solo alle singole situazioni in cui i docenti operano. Il frutto della fotocopiatura di brani da fonti diverse e della loro ricomposizione in materiali sempre adeguati alle concrete esigenze delle situazioni didattiche, nel loro "qui ed ora", ha portato a creare i cosiddetti **materiali grigi**, una produzione didattica paraeditoriale, artigianale, poco generalizzabile, molto densa in termini di contenuto e di funzionalità didattica, quanto poco strutturata dal punto di vista formale e grafico. Il paradigma della fotocopiatrice, usata dal superlavoro nelle nostre strutture scolastiche, non permette, peraltro, risultati graficamente molto brillanti.

Mai si sottolineerà sufficientemente, però, l'importanza di quanto realizzato negli ultimi anni in Italia e comunque nel settore dell'italiano L2, in termini sia di materiali didattici creati dai docenti, sia di modelli di azioni, di conoscenze acquisite in via teorica e di sperimentazioni attuate sul campo. Nella stessa misura siamo consapevoli del senso di insicurezza che molti insegnanti provano nel non trovare più modelli di riferimento concretizzabili in strumenti didattici conformi al modello tradizionale dell'unico manuale di L2, dell'insostituibile garante della bontà del processo di insegnamento.

La "Biblioteca di lavoro"

Si intitolava "Biblioteca di lavoro" una collana realizzata dall'editore Luciano Manzuoli, di Firenze, negli anni settanta-ottanta: il tentativo mirava a soppiantare il libro di testo, l'opera manualistica, con una serie di pubblicazioni monografiche di agile formato, che, destinate agli allievi, consentissero ai docenti l'utilizzazione diretta o il riferimento come modelli, nella prospettiva di creare una biblioteca di classe. L'esperienza nasceva in un clima culturale di rinnovamento dei modelli di scuola e, al loro interno, di educazione linguistica, tesi a far riappropriare le fonti primarie della cultura, il libro innanzitutto, fuori della mediazione manualistica. La "Biblioteca di lavoro" dell'editore Manzuoli rimane uno dei più limpidi e vivaci tentativi di cambiare il rapporto fra allievi, docenti, scuola, sistema dell'industria editoriale.

di apprendimento e delle norme della L2. Se questo era il modello su cui si sono a lungo basate la scuola e la didattica dell'italiano L2, effettivamente i profondi cambiamenti nel quadro degli approcci glottodidattici e nei pubblici hanno portato a un nuovo paradigma di azione. La fotocopiatrice è diventata, allora, il simbolo della continua rincorsa alla creazione, riutilizzazione creativa, ridefinizione di materiali da usare concretamente nella didattica. Con una insicurezza diffusa sulla bontà delle scelte effettuate, come sensazione dominante, estesa largamente fra gli insegnanti che operano con intelligenza, impegno, creatività, caparbietà nel segnare nuove vie per la didattica dell'italiano L2.

L'insicurezza provoca effetti non benefici a livello di sistema: i materiali didattici, le unità di lavoro, i moduli e i percorsi formativi inventati secondo il "paradigma della fotocopiatrice", rielaborando materiali esistenti e creandone di nuovi (in un miscuglio che è l'emblema del miscuglio di lingue e di culture, di metodi e di prospettive che si incontrano nella didattica dell'italiano agli stranieri) non sono che raramente proposti alla discussione, alla verifica intersoggettiva. Non sono proposti nemmeno due volte nei corsi di uno stesso docente: pratica, questa, di assoluta e coerente correttezza, visto che cambiano gli apprendenti, i loro bisogni, le risposte che questi necessitano. Spesso, però, non sono proposti nemmeno agli altri docenti, facendo venire meno, in questo modo, la possibilità di diffondere scelte eventualmente appropriate e la necessità del confronto intersoggettivo sulle proposte didattiche. Segno di tale paura, derivante ampiamente dall'insicurezza dei docenti sul proprio operato entro il paradigma della fotocopiatrice, è la difficoltà che si ha nel raccogliere tali materiali: il progetto di un *Osservatorio dei materiali didattici* spontaneamente prodotti dai docenti di italiano L2 a immigrati stranieri, creato entro il progetto di ricerca inte-

runiversitario finanziato dal ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica sulla *Linguistica acquisizionale: la sintassi nell'italiano L2*, ha avuto notevolissime difficoltà a raccogliere i materiali prodotti dai tanti insegnanti con i quali il gruppo di ricerca ha interagito. I docenti parlano di tali loro prodotti, ma raramente hanno il coraggio, la sicurezza di farli uscire allo scoperto, di proporli fuori dalla loro aula, dal rapporto con i loro allievi stranieri. I materiali didattici prodotti spontaneamente dai docenti secondo il "paradigma della fotocopiatrice": tutti ne parlano, nessuno li vede. Manca, allora, una raccolta di tali materiali grigi: il già menzionato Centro di eccellenza della ricerca costituito a Siena per l'*Osservatorio dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* l'ha fra i suoi obiettivi, nell'auspicio che risorse più vaste di quelle a disposizione per l'esperienza precedente possano consentire di raggiungere il risultato. La funzione di tale operazione è di far uscire dal sommerso una produzione tanto vasta quanto individuale, consentendone da un lato la ricognizione a fini conoscitivi, e dall'altro la loro diffusione allargata al di là della singola situazione di produzione.

La programmazione degli interventi formativi per l'italiano L2

Insicurezza e paura si legano perversamente avviluppando un punto centrale della didattica linguistica: la necessità di una **programmazione dell'intervento formativo** che, sulla base del riconoscimento delle caratteristiche degli apprendenti e dei contesti di uso della competenza che si svilupperà nell'insegnamento/apprendimento, si caratterizzi in modo specifico e guidi la concreta azione didattica.

In questa parte, allora, ci concentriamo su alcuni strumenti che vanno nella direzione di aiutare nella gestione di momenti importanti dell'azione didattica: l'analisi delle competenze, di programmi/sillabi, di manuali didattici e di certificati di competenza.

2. Strumenti per la programmazione dell'educazione linguistica

I Nuovi programmi del 1979

2.1. La programmazione didattica dai Nuovi programmi per la scuola media all'italiano L2 Il concetto di programmazione dell'intervento di educazione linguistica si estende all'italiano L2 a partire dalla sua presenza e diffusione entro l'insegnamento dell'italiano L1 nella scuola. I programmi della scuola media del 1979, gli storici – per importanza e qualità – *Nuovi programmi*, si aprono proprio indicando nella pratica della programmazione il vero spartiacque fra la didattica tradizionale (e inadeguata rispetto alle richieste di sviluppo culturale della società italiana) e un rinnovato progetto di educazione, anche di educazione linguistica. Il **modello di programmazione** proposto dai *Nuovi programmi* del 1979, valido per l'educazione linguistica e per tutte le altre aree disciplinari, appare strutturato in modo semplice, razionale e sostanzialmente ragionevole, secondo il seguente modello.

Occorre partire dalla individuazione delle **caratteristiche degli allievi** in entrata ai corsi, dal loro **retrotterra socio-culturale** e dal loro **patrimonio linguistico** per definirne i **bisogni di formazione** e arrivare a individuare gli **obiettivi generali**, a medio e a breve termine dell'intervento didattico. Una volta stabilita tale base sarà possibile fare la ricognizione delle **risorse**, progettare i **percorsi**, individuare i **mezzi didattici**, dando luogo all'**intervento operativo**.

La **verifica** e la **valutazione** accompagnano ogni azione, sia durante il **processo** formativo, sia alla sua conclusione, sviluppando di volta in volta le loro diverse funzioni, da quelle che ricadono sul docente e che gli permettono di tarare *in itinere* il suo progetto, a quelle che danno modo di capire se l'allievo ha raggiunto i livelli stabiliti dagli obiettivi.

Tale modello di programmazione didattica si fonda sulla messa in atto di una forte valenza conoscitiva, di acquisizione di conoscenze come tratto **intrinseco** dell'attività del docente. Per capire chi è l'allievo, da quale ambiente proviene, quali bisogni ha di sviluppo della competenza **linguistico-comunicativa**; per accertare i suoi patrimoni e le sue capacità, i limiti e le mancanze; per individuare dove l'allievo spenderà le competenze sviluppate: ebbene, per realizzare tutto ciò il docente deve mettere in atto un'istanza di **acquisizione di conoscenze**. Deve avere, però, strumenti **adeguati** per farlo, perché se tale operazione fallisce, per non accuratezza o imprecisione o genericità, ne sarà condizionato il generale progetto **formativo**. In questo caso si individueranno obiettivi non motivanti o troppo distanti rispetto alla capacità di sviluppo dell'apprendente o troppo simili all'attuale configurazione delle sue abilità; gli strumenti e i metodi potranno essere poco pertinenti; la valutazione poco informativa o addirittura fuorviante.

Da tale rischio deriva la necessità di curare innanzitutto non tanto gli strumenti dell'operatività didattica, dove l'infinita molteplicità delle concrete situazioni diventa il regno della inventività individuale dei docenti, ma quello degli strumenti per acquisire le conoscenze preliminari che costituiscono la base per progettare i percorsi, gli strumenti, le azioni didattiche. Se il modello della programmazione didattica richiede un docente consapevole delle proprie scelte, capace di motivarle riconducendole a parametri conoscitivi e a modelli interpretativi, allora i veri strumenti didattici diventano quelli che gli consentono di raggiungere tale piano di conoscenza e di azione consapevole. Da qui la scelta, fatta da chi era impegnato nello sviluppo dei nuovi modelli di educazione linguistica, di proporre, sin dagli anni ottanta, strumenti e modelli di lavoro capaci di coprire i primi momenti di acquisizione delle conoscenze sugli allievi per sviluppare la programmazione degli interventi.

Un modello di programmazione didattica

Strumenti per acquisire conoscenze sui bisogni e sulle capacità degli allievi

2.2. Il Glotto-kit Uno dei primi strumenti che si sviluppa in tale prospettiva è elaborato da Tullio De Mauro e dai suoi allievi: è il Glotto-kit, cioè un insieme di indicatori, parametri e procedure per costruire un profilo linguistico dell'allievo e del suo ambiente.

Il Glotto-kit (d'ora in poi: GK) nasce da un'esperienza di aggiornamento con le insegnanti delle scuole per l'infanzia del Comune di Scandicci, svolta alla fine degli anni settanta. A partire da quella prima versione ne sono state sviluppate altre per i successivi segmenti scolastici: scuola elementare, media, superiore, istruzione in età adulta (cfr. Gensini, Vedovelli, 1983, 1984).

La filosofia che ha animato il progetto del GK è stata proprio quella che abbiamo delineato all'inizio: in una prospettiva che considera centrali l'autonomia e la consapevolezza del docente circa le proprie azioni didattiche, gli strumenti che possono derivare dal piano della ricerca scientifica non sono quelli dell'immediata applicabilità didattica, ma quelli che forniscono al docente conoscenze, informazioni sullo stato delle competenze dei suoi allievi e sul suo ambiente socio-culturale dal quale sono scaturite e nel quale le usa. Il GK serve a tale scopo, essendo una sorta di carta di identità linguistica e socio-culturale dell'apprendente.

Nel perseguire questa prospettiva si pone l'ovvio problema del carico e delle funzioni del lavoro del docente, il quale non può vedere occupato il proprio tempo di lavoro da un'attività di ricerca pura, che non gli può competere. Tale questione investe sicuramente la possibilità di attuare la figura del docente-ricercatore: si tratta, allora, di trovare le opportune mediazioni per far sì che le attività e le funzioni didattiche diventino compatibili con quelle dell'acquisizione di conoscenze solide, affidabili da parte del docente, ricordando comunque che tali attività e funzioni non sono aggiuntive né marginali, vista la centralità della pratica della programmazione didattica.

La mediazione fra il piano dei modelli teorici e quello dell'applicabilità didattica ha trovato nel GK un modo paradigmatico di realizzarsi: ne sono testimonianza la risonanza avuta dallo strumento, le molte esperienze di sua applicazione, il fatto stesso che la voce "Glotto-kit" sia entrata in un importante dizionario di linguistica (Beccaria, 1989, con voce redatta da Carla Marelli). Lo spirito della mediazione concretizzatasi nel GK non è quello della semplificazione o della divulgazione dei modelli e delle procedure della ricerca scientifica (in questo caso di linguistica e di sociolinguistica), ma nella scelta di nuclei tematici la cui gestione a livello didattico da un lato non fa venire meno la solidità scientifica e dall'altro viene a integrarsi nella normale attività didattica.

Concretamente, il GK mira a creare una specie di carta di identità linguistica e socio-culturale dell'apprendente, mediante l'individuazione, la misurazione e il controllo ripetuti di alcuni tratti della sua competenza linguistica. Non si tratta, però, di un test, pur se prevede fra le sue attività anche

Il GK come carta di identità linguistica dell'apprendente

test e prove di lettura, di comprensione ecc. È, invece, uno strumento per disegnare una specie di profilo linguistico dell'apprendente: così come una persona è costituita da una infinità di caratteristiche somatiche, sociali, culturali, caratteriali ecc., ma solo alcune di queste, le più visibili e specifiche, sono contenute nella sua carta di identità, ugualmente, il GK individua solo alcuni tratti della generale competenza linguistico-comunicativa del parlante e li usa per definirne i suoi lineamenti. Il profilo, rispetto al ritratto, è meno ricco e dettagliato, e il ritratto non è la persona suo soggetto. Allo stesso modo, la competenza linguistico-comunicativa e la sua messa in atto nei concreti scambi non coincidono con gli elementi di una sua raffigurazione sintetica e formalizzata come è il GK: eppure, proprio la sintetica raffigurazione in un profilo essenziale fornisce molte informazioni utilizzabili per la programmazione degli interventi formativi; inoltre, essendo costituita da elementi quantificabili, permette operazioni di misurazione e confronti ripetuti nel tempo in vista del controllo del processo di apprendimento.

Il GK ha avuto diverse versioni, tarate ognuna sulle specifiche caratteristiche dei destinatari (età, ciclo scolastico); inoltre, ogni versione ha una struttura modulare, che la rende utilizzabile nella sua forma completa o soltanto in alcune sue parti. Possiamo parlare, comunque, di una versione standard che presenta gli indicatori e le procedure ritenuti fondamentali.

La versione standard del GK considera alcune abilità fondamentali come indicatori dello stato della generale competenza linguistico-comunicativa: il parlato, la lettura, la scrittura, il lessico, la sintassi. Sul piano socio-culturale assume indicatori di condizione capaci di dare informazioni per capire alcune caratteristiche dell'ambiente sociolinguistico entro il quale è maturata la competenza dell'allievo.

Ogni tratto linguistico è considerato attraverso indicatori che possono consentire una quantificazione: in altre parole, il tratto qualitativo è scelto in relazione alla sua capacità di fornire informazioni sulla condizione linguistico-comunicativa e sulla sua possibilità di essere trasformato in un dato quantitativo, tale da consentire misurazioni e confronti. Ciò premesso, la struttura standard del GK è la seguente.

1. **Indagine sociolinguistica di ambiente.** Le indicazioni sono contenute in De Mauro, Lodi (1979). Gli indicatori socio-culturali riguardano 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 più specificamente sociolinguistici analizzano l'uso dell'italiano e del dialetto in situazioni formali e informali, in famiglia, con parenti e amici, con estranei. L'obiettivo era di mettere in evidenza eventuali schemi di alternanza fra l'uso del dialetto e dell'italiano; si tenga presente che la situazione linguistica nazionale alla fine degli anni settanta del xx secolo vedeva

Diverse versioni
del GK

una dialettica ancora più spiccata dell'attuale fra i due poli linguistici nazionali.

2. **Parlato.** Fluenza di parola parlata ordinata, rilevata in quattro situazioni: italiano/dialetto/formale/informale. **Indice di fluenza:** il numero di parole su un minuto di racconto di esperienza, tolti gli intercalari-tic e le parole ripetute per inerzia. L'indicatore scelto come quantificabile e informativo della capacità di parlato è la fluenza, considerata nel genere di discorso monologico, che si avvicina a una delle attività comunicative più diffuse nella scuola quale l'esposizione orale di un argomento da parte dell'allievo, ad esempio in una interrogazione.

3. **Scrittura.** Controllo della fissazione grafica. Indici:

- uniformità delle lettere: costanza della grandezza e dello spessore misurata su 100 lettere;
- legamenti funzionali delle lettere su 100 legamenti;
- uso proprio delle maiuscole:
 - i. su 100 maiuscole richieste quante eseguite;
 - ii. su 100 lettere quante maiuscole arbitrarie;
- capacità di seguire il rigato orizzontale su 100 righe;
- capacità di tenere i margini destro e sinistro su 100 righe.

Questo indice non considera il contenuto o l'aderenza al genere del testo prodotto dall'allievo, ma esamina le precondizioni a livello di abilità alfabetiche: è la fissazione grafica ad essere intesa come la condizione primaria di possibilità per l'abilità di comporre testi scritti, per accedere ai modi di strutturazione scritta del senso.

4. **Capacità di lettura.** Indici: su un brano letto ad alta voce e registrato

- quante parole compita;
- quante parole storpia;
- quante parole ripete impuntandosi;
- velocità di lettura: n. di parole lette in un minuto;
- capacità di lettura muta.

Anche per la lettura, come per la scrittura, i parametri del GK non entrano nei processi legati alla gestione diretta del senso, ma si soffermano sulle precondizioni di possibilità della messa in atto dell'abilità. L'esame di comportamenti "di superficie" viene ritenuto indicativo della familiarità con la lettura del testo scritto; la lettura ad alta voce è ritenuta una buona fonte di informazioni per capire lo stato di tale familiarità: si ritiene, infatti, che chi ha costanti comportamenti di lettura sappia gestire anche quella ad alta voce.

5. **Ricchezza ricettiva del vocabolario di base.** Indici: dato un elenco di parole appartenente al vocabolario di base della lingua italiana (De Mauro 1980 e ss.) fare un test di conoscenza per individuare le

- parole mai sentite;

- parole sentite, ma non conosciute;
- parole conosciute, ma non usate;
- parole conosciute e usate.

La prova di lessico ha la forma di un test; è caratterizzata dalla sua non contestualizzazione: le parole sono presentate fuori di possibili testi per sondare la capacità dell'allievo di gestire in modo consapevole il proprio patrimonio lessicale. Una variante della prova prevede che l'allievo produca una frase con la parola che dichiara di conoscere (item c. e d.).

6. **Capacità di mobilità sintattica** (risolvere l'ipotassi in paratassi e viceversa). Capacità di trasformare congiunzioni subordinanti in coordinanti con avverbio e viceversa.

Anche questo indice colloca la verifica a livello della frase. Il patrimonio sintattico dell'allievo è verificato sulla base di un modello di competenza linguistico-comunicativa intesa come mobilità entro lo spazio linguistico, capacità di scelta fra i mezzi espressivi a disposizione: quanto maggiore è la capacità di escursione entro lo spazio linguistico, tanto maggiore sarà il livello di competenza del parlante. Tale modello, applicato alla dimensione sintattica, dà luogo a un tipo di verifica centrata sulla capacità dell'allievo di scegliere entro i profili sintattici che ha a disposizione (resi espliciti dalla gestione delle congiunzioni coordinanti e subordinanti).

7. **Capacità di interrompere per formulare richieste pertinenti di spiegazione.** Con questo indice il GK esce dalla dimensione puramente linguistica della competenza ed entra in quella più generalmente comunicativa, coinvolgendo il piano della pragmatica, delle azioni linguistiche. Nel saper formulare richieste di spiegazioni converge tutta una serie di regole (retoriche, sociolinguistiche ecc.) che l'allievo deve saper mettere in atto. È un indicatore molto informativo della distanza fra i contesti di vita dell'allievo e quelli più istituzionali, come la scuola, o comunque quelli le cui situazioni sono più formali.

8. **Capacità di prendere appunti.** Il GK entra nella dimensione testuale che supera i confini della tecnica di fissazione grafica: il prendere appunti è considerato una abilità nella quale convergono generali competenze di scrittura e ancora più generali capacità di gestire la globale situazione di comunicazione con tutti i suoi codici e canali.

9. **Capacità di riferire oralmente e per iscritto sulla base di appunti.** Sempre nella prospettiva della competenza linguistico-comunicativa intesa come mobilità nello spazio linguistico, il GK esamina una abilità trasversale fra codici e generi testuali.

10. **Ricchezza lessicale ricettiva su campioni di vocabolario.** Si tratta di una prova che, una volta accertato il solido possesso del vocabolario di base, ne supera i confini entrando nella ben più vasta area del lessico della lingua italiana.

Profilo sintetico
degli apprendenti
e del gruppo classe

I dati rilevati attraverso i diversi indici sono riportati in **schede individuali** e in **schedoni di classe**: in tal modo l'insegnante può avere il **profilo** sia di ogni singolo allievo, sia della classe; può identificare gruppi di allievi con condizione omogenea e sviluppare didattiche appropriate; può effettuare controlli periodici per verificare variazioni nei profili individuali o di classe. Tramite questa base conoscitiva può effettuare quella **verifica in ingresso** che è il fondamento dell'attività di programmazione degli interventi, anche collegando la situazione della competenza linguistico-comunicativa individuale alle caratteristiche dell'ambiente di origine.

Oggi, con la diffusione del PC e dei programmi informatici di trattamento dei dati, è possibile gestire i risultati delle rilevazioni in modo rapido, semplice e potente sul piano informativo. Una tabella informatica realizzata anche con i più diffusi programmi di videoscrittura può generare quadri grafici, tabelle di grande aiuto per tenere sotto controllo il processo della programmazione e l'andamento dei risultati dell'apprendimento dei singoli e del gruppo classe.

Che cosa ha rappresentato, dunque, il GK? Quali i suoi pregi e i suoi limiti? Che cosa rimane ora di tale esperienza?

Il GK è stato uno dei più importanti momenti in cui il piano della ricerca scientifica di linguistica e quello dell'educazione linguistica, nelle sue dimensioni metodologica e operativa, si sono incontrati. La ricerca scientifica ha mirato a individuare una filosofia utilizzabile nell'educazione linguistica (il profilo rapido degli apprendenti), mediante indicatori capaci di forte informatività e di economicità di gestione. La **struttura modulare** del GK va in questa direzione; il suo carattere di strumento per formalizzare conoscenze permette lo scambio di informazioni fra i docenti, la verifica intersoggettiva delle ipotesi di intervento, il controllo dell'efficacia dell'azione formativa. Il quadro teorico-metodologico nel quale si è inscritto il GK negli anni della sua creazione e diffusione era quello dell'educazione linguistica, come istanza di rinnovamento della scuola italiana, e quello sociolinguistico a livello di teoria, in un legame reciproco di notevole portata.

I suoi pregi, dunque, sono stati la solidità di impianto e la grande **informatività**. L'**economicità della gestione** si aggiunge a questi, anche se occorre rimarcare che per molti docenti di educazione linguistica l'impatto con i dati quantitativi, la necessità di trasformare giudizi qualitativi in dati numerici, la loro interpretazione hanno prodotto effetti di blocco, difficoltà a gestire una materia che, sia pur elementare, era diversa da quella abituale. Gli attuali programmi di elaborazione informatica dei dati, diffusi in tutto il personal computer, renderebbero tale operazione facilissima e ancora più precisa di quella che all'inizio degli anni ottanta i docenti compivano manualmente.

Oggi, a rileggere dopo tanti anni e tante vicende scolastiche l'esperienza del GK, chi scrive riconosce ancora di più l'importanza di quella esperienza

vede il limite semmai nel non averla ancora di più sviluppata, sia in direzione di strumenti per i passi successivi della programmazione didattica, sia in quella dell'aggiornamento dello strumento in relazione agli sviluppi delle ricerche nelle scienze del linguaggio. Il fermare le prove alla dimensione frasale, o il non considerare la verifica della comprensione entro l'abilità di lettura; il non assumere la dimensione dialogica entro la verifica del parlato: oggi questi problemi sarebbero stati affrontati e risolti, sempre in prospettiva GK, proprio facendo riferimento agli sviluppi delle conoscenze nelle scienze del linguaggio e in quelle pedagogiche che si occupano di lingua. La pratica del testing si è diffusa ampiamente anche in Italia, e il modello della programmazione si è integrato pienamente nel profilo delle attività scolastiche. Infine, la situazione sociolinguistica italiana è cambiata, imponendo la ridefinizione dei parametri di un eventuale GK aggiornato.

23. Il Glotto-kit per bambini stranieri Il GK non è stato più oggetto di riflessioni e aggiornamenti nelle sue versioni destinate agli allievi italiani, fino al momento in cui si presentano gli immigrati stranieri nella scuola. La ripresa della filosofia del GK, cioè della prospettiva che mira a dare ai docenti innanzitutto strumenti per conoscere la realtà in cui operano, si ha per la prima volta, in questo ambito, in seguito a un'attività di aggiornamento realizzata a Cesena fra un gruppo di insegnanti delle scuole locali e alcuni esperti di linguistica e di educazione linguistica facenti riferimento sempre alla scuola di Tullio De Mauro. Viene elaborato un GKBS, cioè un *Glotto-kit per bambini stranieri*, destinato agli insegnanti che hanno alunni figli di immigrati stranieri in classe (Villarini, 1995). Pochi anni dopo, il GKBS viene ripreso e adattato agli alunni adolescenti stranieri presenti in scuole di Cortona; il lavoro deriva da una ricerca finalizzata a una tesi di diploma di laurea in Insegnamento della lingua italiana a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena (Fragai, 2000). Il lavoro, peraltro, riceve il premio Pietro Conti (anno 2000) della Regione Umbria per studi sulla condizione migratoria.

Iniziamo l'analisi delle due versioni di GK destinate ai giovani stranieri inseriti nella scuola italiana con la presentazione della versione GKBS di Villarini (1995).

Il GKBS è realizzato nel 1993 all'interno di un progetto di sperimentazione didattica promosso dall'associazione Proteo Emilia-Romagna all'interno di varie scuole di Forlì e Cesena, con il sostegno della Consulta provinciale per l'immigrazione, il Provveditorato agli studi, i Comuni di Cesena, Savignano, Gatteo, San Mauro Pascoli, Bellaria. In tali scuole confluiscono, in quegli anni, i figli dei profughi bosniaci che scappavano dalla guerra nel loro Paese. All'ideazione delle prove hanno contribuito gli insegnanti delle scuole elementari di Savignano e medie di Bellaria, sotto la guida dello

Il GKBS

scrivente e di Andrea Villarini. A tutti gli insegnanti e ai loro dirigenti va il ringraziamento per il lavoro svolto.

La struttura del GKBS è articolata in tre sezioni:

- rilevazione della **condizione socio-culturale**;
- rilevazione della **condizione linguistica**, prendendo in esame l'italiano e le altre lingue presenti nelle scuole come lingue immigrate o come lingue oggetto di insegnamento (serbo-croato, inglese, tedesco);
- rilevazione di **altre abilità** (logico-matematiche, di lateralizzazione ecc.).

La raccolta dei dati e la somministrazione delle prove sono sostenute da schede di osservazione del comportamento dell'allievo e da schede di rilevazione, finalizzate a evidenziare quegli elementi che possono avere interferito sul comportamento degli allievi impegnati nel GKBS: rispetto alla versione originale del GK, il GKBS manifesta una forte attenzione agli aspetti di **metodologia della rilevazione**, venuti in primo piano in maniera sempre più complessa rispetto alla sperimentazione iniziale del GK.

La familiarità con il rilevatore e con l'argomento mira a diminuire le interferenze negative legate a modalità di raccolta dei dati che non sono in linea con la prospettiva della **osservazione partecipante**, ritenuta più corretta dal punto di vista sociolinguistico, pur se più impegnativa in vista della raccolta e formalizzazione dei dati.

Nel momento in cui si è passati alla definizione di un formato standard dello strumento è stato necessario prendere in considerazione i fenomeni di possibile interferenza sullo svolgimento della prova e sull'affidabilità dei suoi risultati in una forma che li rendesse espliciti e gestibili dai docenti che usavano il GK. Da qui la realizzazione di schede dove registrare proprio gli elementi che a livello individuale e di situazione contestuale potrebbero interferire o comunque condizionare i risultati ottenuti con le prove del GK. La scheda di rilevazione prende in esame, ad esempio, il grado di **familiarità** dell'allievo con il **luogo** dove si svolgono le prove, le sue eventuali richieste di informazione o di aiuto, il comportamento tenuto di fronte a eventuali difficoltà, la **motivazione** mostrata verso la prova, il grado di **concentrazione** o di **distrazione**, la durata impiegata per la prova. Infine, si pone all'allievo una domanda tesa a evidenziare la percezione di eventuali **difficoltà** incontrate.

Nel GKBS la rilevazione della condizione socio-culturale è effettuata tramite un **questionario**, principalmente composto da **item a risposta chiusa** in maniera da rendere facilmente gestibili i dati anche mediante un **eventuale trattamento informatizzato**. Rispetto alla versione iniziale del GK, in cui era oggetto di analisi il rapporto fra italiano e dialetto, il GKBS tematizza l'uso della **L1 del bambino immigrato** e dell'italiano in diversi tipi di **relazioni sociali**.

La rilevazione della condizione linguistica è svolta nel GKBS prendendo in considerazione i seguenti indici:

- analisi del profilo fono-morfo-sintattico;
- fissazione grafica;
- fluenza nella lettura (in italiano);
- fluenza nel parlato (in italiano);
- riconoscimento e uso del lessico (in italiano e nelle altre lingue);
- ripetizione di frasi (in italiano e nelle altre lingue);
- verifica della capacità di comprensione del parlato (prova di esecuzione di consegne; in italiano e nelle altre lingue).

Nel GKBS il **profilo fono-morfo-sintattico** e la **fluenza del parlato** sono rilevati attraverso la registrazione di una conversazione fra allievo e insegnante su un argomento ben noto all'allievo (nella sperimentazione del GKBS si trattava della descrizione della stanza dove il bambino dormiva). Per quanto riguarda la fluenza, come nella versione standard del GK, si contano le parole prodotte in 30 secondi di parlato, tolte le parole interrotte, quelle pronunciate in modo deviante dalla norma e gli intercalari-tic.

Il profilo fono-morfo-sintattico è analizzato usando i seguenti indici, ciascuno dei quali valutato con un giudizio dell'insegnante/del rilevatore che usa i criteri "sempre – quasi sempre – mai" dopo avere formalizzato il loro significato:

- si fa capire;
- usa correttamente le regole dell'accentazione italiana;
- profilo intonativo sbagliato/non comprensibile;
- distingue fra vocali aperte e chiuse;
- usa forme clitiche;
- accorda morfo-sintatticamente gli elementi dell'enunciato;
- omette le forme verbali e/o fa un uso ipergeneralizzato di presente indicativo, infinito, participio passato;
- usa correttamente le forme impersonali e passive;
- mancanza o uso errato dei pronomi personali;
- uso dei deittici o dei modi pragmatici per sostituire elementi morfo-sintattici;
- uso del congiuntivo;
- mancanza o uso errato di aggettivi/pronomi possessivi, dimostrativi;
- uso delle preposizioni;
- interferenza della L1 a livello fonetico;
- interferenza della L1 a livello morfosintattico;
- interferenza della L1 a livello lessicale;
- ipergeneralizzazione di forme lessicali/tratti semantici.

La prova di **fluenza di lettura** nel GKBS è analoga a quella della versione standard del GK: si fa leggere a voce alta un brano (nel GKBS sperimentato a Cesena-Forlì erano testi in italiano, in serbo-croato e nelle altre lingue insegnate), si registra e successivamente, su 30 secondi di lettura registrata, si contano le parole lette, tolte ripetizioni, impuntature, compitazioni.

La prova di riconoscimento e di uso del lessico è orientata anche nel GKBS a verificare il livello di lessico di base posseduto dall'allievo in italiano, nella sua L1, nelle altre lingue di insegnamento. La prova utilizza 19 parole su ciascuna delle quali l'allievo deve dichiarare in maniera autovalutativa il proprio grado di conoscenza secondo i seguenti criteri: parola mai sentita, conosciuta ma non usata, conosciuta e usata. Con le parole che l'allievo dichiara di conoscere e usare deve costruire frasi che ne dimostrino l'effettiva capacità di gestione.

Nel GKBS la prova di ripetizione di frasi ha l'obiettivo di testare il livello di memorizzazione a breve termine, intesa come luogo di incontro fra i meccanismi cognitivi di ritenzione e gestione delle informazioni e quelli della comprensione, che per arrivare alla gestione del significato devono prima passare attraverso il piano della ricezione e interpretazione della catena fonica in unità segmentabili. In più, il GKBS aggiunge la verifica del saper pronunciare le parole e le frasi oggetto della verifica. Le frasi sono lette ad alta voce dall'insegnante/dal rilevatore per due volte prima di essere ripetute dall'allievo. Le frasi sono progressivamente più lunghe: la prima è di quattro parole ("Io vado a casa"), l'ultima di tredici ("Domani, se siete d'accordo, andremo a raccogliere le conchiglie che sono sulla spiaggia"). Per ciascuna frase l'insegnante/il rilevatore registra in una scheda se la frase non è stata ripetuta, se è stata ripetuta parzialmente, se è stata ripetuta con inversioni o sostituzioni, se è stata ripetuta per intero ma con errori di pronuncia e/o morfologici, se è stata ripetuta per intero e correttamente.

L'ultima prova della batteria di indici linguistici del GKBS è costituita dall'esecuzione di consegne: il suo obiettivo è di verificare la capacità di comprensione tramite la realizzazione di azioni. Anche in questa prova si tratta di cinque frasi che hanno la funzione di "istruzioni per compiere un'azione" più che veri e propri ordini, come la loro forma (privilegiante l'imperativo) potrebbe far pensare. La lunghezza è progressivamente maggiore, accompagnandosi all'aumento delle azioni da compiere: la prima riguarda due azioni ed è lunga cinque parole ("alzati e apri la finestra"); l'ultima riguarda quattro azioni ed è lunga sedici parole. Per ciascun ordine l'insegnante/il rilevatore indica su una scheda se non è stato eseguito, se è stato eseguito parzialmente, se è stato eseguito per intero.

Il terzo blocco di indici del GKBS riguarda la verifica di abilità non linguistiche, ma comunque coinvolte nei processi di elaborazione linguistica sia come componenti del processo, sia come prerequisiti. Si inizia con la verifica della stabilizzazione della lateralizzazione (arti superiori, arti inferiori, occhio). Seguono prove di consequenzialità logica, in cui l'allievo deve mettere in ordine seriale/logico una serie di sequenze iconiche: numeri, simboli, vignette che costituiscono una storia. Il rilevatore indica su una scheda se il test è stato non eseguito (due o più errori), parzialmente eseguito (un errore), correttamente eseguito (nessun errore).

Con le prove di **coordinazione visuo-motoria** si valuta la capacità di controllo della mano in relazione all'occhio entro lo spazio. La prova si basa su tre spazi circolari che l'allievo deve colorare internamente senza uscire dai margini. Si verifica se l'allievo percepisce il colore indicato per ciascun cerchio e se oltrepassa i bordi. Altre prove di pregrafismo consistono nel dover unire diversi simboli usando matita e riga, e nel completare con righe verticali un rigaggio già iniziato entro un rettangolo.

Sono importanti, infine, le prove di **verifica della capacità di coordinare la respirazione**, prerequisito fondamentale nelle attività comunicative, nelle quali spesso si parla nel mentre si stanno svolgendo altre azioni, il tutto implicando notevoli capacità di gestione del proprio respiro. Lo stesso prerequisito si manifesta nel controllo del tono di voce quando si dialoga con una persona o in gruppo, o quando si parla a tutto il gruppo classe.

In conclusione, il GKBS rappresenta un'evoluzione del GK, di cui mantiene la filosofia di fondo: **strumento adattabile** alle esigenze di chi lo usa; pochi **indicatori sensibili e significativi**; **indici quantificabili** per formalizzare la valutazione e poter stabilire obiettivi differenziati e confronti nel corso del tempo sull'individuo e sul gruppo.

L'altra versione del GKBS è quella elaborata da Fragai (2000) e destinata alle classi con bambini e adolescenti immigrati. La sperimentazione è stata condotta su una realtà le cui caratteristiche sono quelle più comuni dei processi di immigrazione straniera, a differenza della sperimentazione del GKBS nella versione di Villarini (1995), che deriva invece da un lavoro su un'emergenza quale quella costituita dai profughi.

Come dice Fragai (2000, p. 965), «lo schema generale di impostazione dello strumento di rilevazione è stato rispettato, ma personalizzato e adattato alle esigenze emerse nella specifica condizione di ricerca, modificandone la struttura sia con l'aggiunta o l'adattamento, che con l'omissione di alcune prove, proprio in virtù di una delle componenti fondanti del Glotto-kit per Stranieri, la flessibilità, consistente nella possibilità da parte del ricercatore o dell'insegnante di costruire prove "su misura" e adattabili alle particolari situazioni in cui viene realizzata l'indagine». Il GKBS ha, nella versione elaborata da Fragai (ivi, p. 966), la seguente struttura:

Un'altra versione
del GKBS

SEZIONE 1: Indagine socio-culturale

- Il territorio:
 - a. scheda informativa sull'ambiente socio-economico
 - b. scheda informativa sulla realtà linguistica
- L'ambiente socio-culturale di provenienza degli informanti:
 - a. somministrazione dei questionari socio-culturali agli allievi
 - b. somministrazione dei questionari socio-culturali ai genitori

SEZIONE 2: Indagine linguistica

● Le prove linguistiche:

- a. intervista strutturata
 - b. riconoscimento e uso del lessico
 - c. riconoscimento ed esecuzione di consegne
 - d. fluenza della produzione parlata
 - e. intervista semistrutturata
 - f. descrizione orale di schede illustrate
 - g. parafrasi orale di sequenze filmate
-

Per quanto riguarda l'indagine socio-culturale, rispetto alla struttura normale del GK e del GKBS di Villarini (1995), la versione di Fragai (2000, pp. 967-9) introduce alcuni indicatori nuovi:

- abitano con altri immigrati (stranieri o connazionali)/con italiani/soli; rapporto tra numero di stanze della casa e numero di persone che vi abitano: tali fattori sono collegati al livello più strettamente economico della famiglia immigrata; l'abitare con altri immigrati, con italiani o soli è stato assunto come indice di progressiva autonomia e autosufficienza economica, così come il valore numerico più alto dato dal rapporto tra numero di stanze della casa e numero di persone che vi abitano;
- possesso di telefono e televisione; possesso di automobile: l'accessibilità a mezzi di comunicazione e di trasporto privati, come il telefono e l'automobile, può essere considerata come una discriminante significativa nei meccanismi di attivazione e di mantenimento della rete di relazioni comunicative e sociali intrattenute con i nativi;
- i genitori aiutano i figli a studiare l'italiano: sì/no; i genitori partecipano ai momenti di incontro con la scuola: spesso/qualche volta/mai; l'allievo in classe si trova: bene/abbastanza bene/non molto bene; l'allievo partecipa alle attività della classe: sempre/qualche volta/mai; i compagni di classe aiutano l'allievo a imparare l'italiano: sempre/qualche volta/mai; consentono di verificare il livello socio-culturale della famiglia immigrata sia attraverso la valutazione dell'atteggiamento integrativo dei genitori verso la società ospite e in particolare verso l'istituzione scolastica, sia controllando le dinamiche comunicative degli allievi in classe, come indicatori del grado di integrazione nel contesto di socializzazione scolastico.

Seguendo le procedure standard del GK, i vari parametri sono stati quantificati mediante l'assegnazione di valori numerici differenziati a seconda del loro tipo (socializzatorio, socio-economico ecc.). I dati, come per tutte le

ersioni del GK e del GKBS, possono essere riportati su schede individuali e su schedoni di gruppo su formato elettronico.

Nella versione GKBS di Fragai (2000) è stato dato particolare peso alla dimensione del parlato: ciò la rende particolarmente utile nel caso di allievi arrivati in Italia da poco tempo e, pertanto, con abilità di scrittura in italiano pressoché nulla.

Il GKBS, in definitiva, conferma di essere uno strumento che l'insegnante usa per conoscere il retroterra socio-culturale dell'allievo e il suo profilo linguistico. Tentando correlazioni fra i due, lo strumento aiuta a definire linee di integrazione dei figli degli immigrati stranieri nella società e nella scuola italiane. In tale prospettiva, il ruolo di un input ampio, ricco tipologicamente, in situazioni che consentano il continuo controllo e la costante rielaborazione degli effetti comunicativi rappresenta una dimensione trasversale all'interazione comunicativa nella scuola e nei contesti extradidattici.

3. Griglie di analisi dei programmi e dei materiali didattici

Dopo avere esaminato esempi come il GK e il GKBS, che rappresentano strumenti per l'acquisizione di conoscenze sugli apprendenti all'interno di un più generale percorso di programmazione didattica, passiamo alla presentazione e descrizione delle caratteristiche e della funzionalità di altri strumenti. Anche in questo caso ci si muove lungo la linea che vede la riflessione sulla glottodidattica impegnata innanzitutto a proporre modelli di lavoro che rendano autonomo e consapevole il docente relativamente alla propria azione didattica: dopo gli strumenti per la programmazione, consideriamone alcuni per l'analisi dei programmi e dei materiali per l'insegnamento.

Nell'ultimo decennio la produzione di strumenti per l'apprendimento e per l'insegnamento dell'italiano L2 è profondamente cambiata rispetto al passato, trasformandosi da una situazione sostanzialmente limitata a pochi prodotti a una molto più articolata. È aumentato il numero dei manuali, eserciziari, grammatiche ecc. destinati agli apprendenti stranieri; la loro produzione si è fatta molto più intensa nei Paesi stranieri; le loro caratteristiche formali (struttura, grafica ecc.) li rendono sicuramente molto più ricchi e attraenti; si sta sviluppando tutta una serie di iniziative che sfruttano le possibilità offerte dai mezzi informatici (CD-ROM, Internet). A fronte di tale ampliamento della produzione editoriale (in termini di prodotti cartacei e multimediali), il docente si trova nella posizione di dover effettuare una scelta che rischia di risultare non del tutto soddisfacente anche nel suo stesso processo. La moltitudine di materiali didattici comporta un aumento considerevole delle suggestioni pedagogiche e richiami infiniti ai

Altri strumenti
per un autonomo
lavoro di didattica
linguistica

La nuova situazione
dei materiali didattici
per l'italiano L2

più recenti quadri metodologici nel settore glottodidattico: il docente difficilmente riesce a ritrovare tutti questi racchiusi in un unico strumento, né lo aiuta il fatto che praticamente tutti gli strumenti si riferiscono a un quadro unitario di referenti teorico-metodologici. Diventa decisiva, allora, la possibilità di avere una **griglia di categorie**, di parametri ai quali fare riferimento per caratterizzare i materiali che si prendono in esame e per formalizzare perciò la scelta dell'uno o dell'altro. La necessità di una batteria concettuale diventa ancor più necessaria quando il docente si pone nella prospettiva della creazione autonoma di originali materiali didattici, riutilizzando parti di prodotti esistenti e integrandoli con i frutti della propria elaborazione.

Qui di seguito presentiamo una griglia di categorie e di parametri per l'analisi dei materiali didattici e anche dei programmi di insegnamento, elaborata da un gruppo di lavoro costituitosi alla fine degli anni ottanta-inizio dei novanta del xx secolo all'interno della Scuola di lingua e cultura italiana per stranieri di Siena, poi Università per Stranieri di Siena, guidato dallo scrivente. I risultati del lavoro furono presentati nella giornata di studi del Centro interfacoltà di ricerca sulla didattica delle lingue straniere sull'italiano L2, tenutasi a Pavia nel dicembre 1989 (Mazzoleni, Pavesi, 1991).

La griglia, che proponiamo in una versione aggiornata ed originale (tab. 1), è utilizzabile non solo per analizzare i materiali didattici quali manuali, grammatiche, eserciziari generali e specifici per tipo di pubblico e dominio, ma più in generale anche per sillabi, curricoli, programmi di lingua. Come il GK e il GKBS, anche la griglia di analisi dei materiali glottodidattici (che d'ora in poi indicheremo con la sigla GAM) ha una struttura modulare. Integrazioni, sostituzioni, eliminazioni di indici possono rendere la GAM applicabile a una gamma vasta di oggetti, sempre nella prospettiva che sia l'utente, ovvero l'insegnante, ad avere chiari gli obiettivi della sua analisi e la potenziale funzionalità dello strumento.

Il progetto GAM nasce in vista dell'analisi dei programmi didattici. La struttura dello strumento, i suoi indici, gli oggetti presi in esame mostrano immediatamente la potenzialità di analisi della GAM, che vede allargare il campo dei propri possibili oggetti: i primi ai quali viene applicata la griglia sono proprio i materiali didattici quali manuali, eserciziari ecc. Tale campo di analisi si fa, nel corso del tempo, sempre più rilevante, e la GAM diventa la base per progressivi adattamenti che, dall'analisi generale dei materiali didattici condotta per enuclearne l'identità glottodidattica, la portano a diventare la guida per ricognizioni più fini e articolate dei materiali.

Anche la GAM, come il GK e il GKBS, vuole essere una proposta di strumento modulare, adattabile alle esigenze concrete degli utenti, finalizzata alla promozione dell'autonomia decisionale del docente, da fondarsi sulla esplicitazione, sulla formalizzazione dei criteri che orientano le scelte.

TABELLA 1 Griglia di analisi dei programmi e dei materiali didattici per l'italiano L2

Griglia GAM	Commento alla griglia
<p>1. Tipo di materiale:</p> <p>a. Manuale generale</p> <p>b. Manuale specifico (indicare se per pubblico/ dominio/altro)</p> <p>c. Eserciziario/schedario</p> <p>i. Autocorrettivo</p> <p>d. Grammatica</p> <p>e. Materiale audiovisivo</p> <p>i. Videocassette</p> <p>ii. Audiocassette</p> <p>f. Materiale informatico</p> <p>i. CD-ROM</p> <p>ii. Sito Internet</p> <p>g. Supporti al materiale principale</p> <p>i. Audiocassette</p> <p>ii. Videocassette</p> <p>iii. CD-ROM</p> <p>iv. Dischetti floppy</p> <p>v. Altro:</p> <p>h. Altro:</p>	<p>La GAM ha come prima voce quella relativa all'identificazione del materiale che lo riconduca alla più diffusa tipologia. Si distingue fra materiali generali e specifici, manualistica o eserciziari, materiali audiovisivi o su supporto informatico. L'utente della GAM ha la possibilità di estendere tale voce aggiungendo quelle che ritiene più idonee a qualificare l'oggetto della sua analisi.</p> <p>È una voce non presente nella prima struttura della GAM per i programmi didattici.</p>
<p>2. Titolo/sottotitolo</p> <p>3. Autore/-i</p> <p>4. Editore</p> <p>5. Città di edizione</p> <p>6. Anno di edizione</p> <p>7. N. volumi/elementi</p> <p>8. Altri elementi identificativi</p>	<p>Si tratta di riportare informazioni generali di identificazione del materiale. I dati vanno tratti da ciò che è riportato nella copertina, controcopertina, etichette ecc.</p>
<p>9. Istituzione/agenzia formativa: dati identificativi</p>	<p>Nel caso di uso della GAM per l'analisi di programmi, curricula, sillabi didattici.</p>
<p>10. Destinatari</p> <p>a. Analisi dei destinatari finali del materiale/ programma</p> <p>i. Implicita</p> <p>ii. Esplicita</p> <p>b. Parametri di profilo dei destinatari:</p> <p>i. Livello linguistico</p> <p>ii. Livello culturale</p> <p>iii. Livello professionale</p> <p>iv. Età</p> <p>c. Riferimento a prerequisiti e/o attitudini</p>	<p>Il punto relativo ai destinatari è di fondamentale importanza: la GAM chiede di segnalare innanzitutto se esiste un'analisi esplicita dei destinatari o se essa manca, lasciando inferire la loro caratterizzazione dall'analisi delle altre parti del materiale/programma.</p> <p>Verificata l'esistenza di un esplicito riferimento ai destinatari, la GAM invita a controllare i parametri usati per delineare le loro caratteristiche linguistiche, culturali, professionali, di età. A ciò aggiunge la verifica di eventuali indicazioni circa attitudini o altri prerequisiti per l'accesso al materiale/programma.</p>
<p>11. Quadri teorici di riferimento</p> <p>a. Modelli di teoria linguistica</p> <p>i. Assunzione di un modello</p> <p>1. Esplicito</p> <p>2. Implicito</p> <p>ii. Riferimento a un unico modello</p> <p>iii. Eclettico riferimento a diversi modelli</p> <p>iv. Teorie di riferimento:</p>	<p>In questa sezione la GAM invita alla esplicitazione dei modelli teorici cui si rifà il materiale/programma. Innanzitutto si tratta di verificare se c'è un formale richiamo a un modello di riferimento, se la cosa non è dichiarata; poi, di quale modello si tratta o se si tratta di un'eclettica rielaborazione di tratti appartenenti a più quadri teorici.</p> <p>Ai modelli di teoria linguistica generale fa seguito l'analisi dei modelli di lingua e di lingua italiana in particolare.</p>

TABELLA 1 (segue)

Griglia GAM	Commento alla griglia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Strutturalismo 2. Grammatica tassonomica 3. Modelli generativo-trasformazionali 4. Funzionalismo 5. Linguistica testuale 6. Altro: <p>b. Modello di lingua</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Assunzione di un modello <ol style="list-style-type: none"> 1. Esplicito 2. Implicito ii. Livelli di lingua italiana presi in considerazione: <ol style="list-style-type: none"> 1. Varietà letteraria 2. Varietà di uso 3. Pluralità di varietà e di registri <p>c. Considerazione di codici non verbali</p>	<p>Seguendo una prospettiva semiotica, viene suggerito di verificare la presenza di riferimenti a codici non verbali. Questa voce, in definitiva, invita a verificare se il materiale/programma segue uno dei tre principi posti dal <i>Framework</i> a fondamento di ogni progetto formativo, cioè la coerenza. Si tratta di esplicitare il livello di rapporto fra la proposta didattica concreta e i suoi modelli sul piano delle teorie.</p>
<p>12. Modelli glottodidattici</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Riferimento esclusivo a un unico modello b. Eclettico riferimento a diversi modelli c. Approcci e metodologie glottodidattiche prese a Riferimento: <ol style="list-style-type: none"> i. Approccio grammaticale-traduttivo ii. Metodo diretto iii. Metodo audio-orale iv. Metodi strutturali v. Ipotesi contrastiva vi. Approccio situazionale vii. Approccio nozionale-funzionale viii. Approccio comunicativo ix. Altri approcci: approcci umanistico-affettivi, approcci basati sull'individuo ecc. 	<p>Con questo indice la GAM entra nella dimensione glottodidattica invitando a verificare l'esistenza di eventuali espliciti riferimenti a modelli. Si parte dai quadri più tradizionalmente grammaticali per arrivare agli approcci comunicativi e alle metodologie più usate nei tempi recenti.</p>
<p>13. Modelli di apprendimento</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Riferimento a teorie dell'apprendimento <ol style="list-style-type: none"> i. Esplicito ii. Implicito b. Riferimento esclusivo a un unico modello c. Eclettico riferimento a diversi modelli d. Riferimento a modelli di psicologia dell'apprendimento e di psicolinguistica: <ol style="list-style-type: none"> i. Comportamentismo ii. Cognitivismo iii. Altro: 	<p>Con questa voce la GAM rimane nel piano dell'analisi dei riferimenti ai modelli generali, questa volta prendendo in esame il piano psicolinguistico o generalmente psicologico.</p>
<p>14. Indicazioni per il docente</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Prerequisiti culturali e professionali del docente b. Riferimento ad attitudini psicopedagogiche del docente c. Indicazioni sulla durata degli interventi formativi in relazione ai livelli-obiettivo di competenza linguistico-comunicativa d. Indicazioni sulla struttura e sull'uso di strumenti diagnostici: 	<p>La GAM affronta il rapporto fra il materiale/programma e il docente, innanzitutto invitando a verificare espliciti riferimenti alle caratteristiche di quest'ultimo presupposte per l'uso del materiale/programma. Successivamente, l'analisi del rapporto di comunicazione fra materiale/programma e docente si concentra sui tempi e la scansione dell'azione didattica, sugli strumenti di valutazione, sugli strumenti didattici da usare (nel caso si analizzi un programma).</p>

TABELLA 1 (segue)

Griglia GAM	Commento alla griglia
<ul style="list-style-type: none"> i. Di ingresso ii. Intermedi iii. Finali e. Indicazioni sugli strumenti didattici: <ul style="list-style-type: none"> i. Manuali ii. Materiali audiovisivi iii. Materiali a supporto elettronico iv. Materiali di riflessione sulla lingua v. Eserciziari vi. Altro: f. Indicazioni sul tipo di comunicazione didattica e sui comportamenti comunicativi del docente g. Indicazioni sulla struttura della situazione di insegnamento: <ul style="list-style-type: none"> i. Disposizione dell'aula ii. Numero di docenti impegnati con il gruppo classe iii. Altro: h. Indicazioni sulle procedure didattiche i. Indicazioni sulle caratteristiche e sulle modalità di svolgimento dell'unità di lavoro j. Riferimento alla trasmissione dei contenuti culturali 	<p>Si continua con la verifica di indicazioni sulla comunicazione didattica e sul gruppo classe come ambiente di socialità. Infine, si conclude con le indicazioni sulle procedure didattiche e sull'unità di lavoro, intesa come l'unità di misura in cui è articolato il percorso formativo.</p>
<p>15. Livelli di competenze</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Livelli di competenza linguistico-comunicativa; categorie di analisi: <ul style="list-style-type: none"> i. Strutture linguistiche (a livello fono-morfosintattico) ii. Livelli di lessico iii. Abilità pragmatiche iv. Tipi di testo v. Funzioni comunicative vi. Atti linguistici vii. Livelli di riflessione metalinguistica viii. Altro: b. Livelli dei corsi di lingua previsti c. Riferimenti a livelli settoriali di italiano d. Criteri di valutazione delle competenze 	<p>In questa voce la GAM analizza i parametri usati dal materiale/programma per esplicitare i livelli di competenza linguistico-comunicativa cui è orientato. Si invita a individuare se tale analisi coinvolga la dimensione delle regole strutturali, le abilità pragmatiche, gli atti e le funzioni comunicative, la capacità di riflessione metalinguistica. Gli sviluppi della linguistica acquisizionale hanno permesso di avere un importante punto di riferimento per tale tipo di analisi, costituito dalle sequenze implicazionali di apprendimento, cioè dagli stadi e dalle varietà interlinguistiche sviluppate dagli apprendenti l'italiano L2. A partire da tali sequenze, ritenute quelle che naturalmente si sviluppano nel processo di acquisizione della L2, è possibile analizzare le caratteristiche della successione tematica proposta dal materiale/programma e quelle dei vari livelli di competenza considerati.</p> <p>La proposta della GAM continua esaminando la corrispondenza fra livelli di competenza presi in esame dal materiale/programma e articolazione in livelli dei corsi di lingua ai quali si riferiscono. Da tale analisi deriva, infatti, la possibilità di individuare l'effettiva compatibilità fra i due elementi; è proprio su tale piano che verte, inoltre, la proposta del <i>Framework</i> di articolazione in profili di competenza che possano guidare nella progettazione di concreti percorsi di formazione.</p> <p>La proposta della GAM si conclude con la verifica di riferimenti ai livelli settoriali di lingua italiana presi in esame dal materiale/programma e al decisivo punto della esplicitazione dei criteri di valutazione della competenza raggiunta dall'apprendente.</p>

TABELLA 1 (segue)

Griglia GAM	Commento alla griglia
16. Contenuti culturali a. Riferimenti a inventari di contenuti culturali b. Riferimenti a elementi di civiltà	La GAM invita a valutare la dimensione dei contenuti non strettamente linguistici delle proposte formative fatte dal materiale/programma. Suggerisce di verificare due diversi aspetti: il primo è costituito dall'eventuale esplicitazione delle fonti dei contenuti culturali o dalla presenza di un indice autonomo rispetto a quello dei contenuti linguistici. Il secondo punto invita a esaminare, mediante l'analisi del contenuto dei testi, quali aspetti della lingua-cultura-società italiana sono presentati. In tal modo si ha la possibilità anche di valutare la presenza di eventuali stereotipi culturali o il grado di aggiornamento dei materiali/programmi rispetto all'evoluzione della nostra società, soprattutto nel caso di loro sede estera.
17. Indicazioni per gli studenti a. Presenza di indicazioni per gli studenti i. Esplicita ii. Implicita b. Indicazioni presenti i. In una sezione specifica ii. Sparse nel testo c. Tipo di lingua usata: compatibilità con i livelli di competenza degli apprendenti, chiarezza, precisione ecc. d. Caratteristiche dell'eventuale versione dei programmi destinata agli studenti: gestione dei tecnicismi, chiarezza ecc.	La GAM esamina anche il tipo e i contenuti della comunicazione fra materiale/programma e apprendenti stranieri (gli studenti di italiano L2). Innanzitutto, si invita a verificare se, dove e come sono presenti indicazioni per l'uso dello strumento o per la gestione del programma. Ricordiamo che uno dei principi posti dal <i>Framework</i> a fondamento delle azioni formative è la trasparenza verso i soggetti coinvolti, e pertanto anche verso gli studenti. La quantità e la qualità delle indicazioni per gli studenti sono segno dell'adesione del materiale/programma a tale principio. Le indicazioni possono essere generali (e collocate, ad esempio, ad inizio del materiale: sugli obiettivi, i prerequisiti, le modalità di uso ecc.), oppure analitiche nel corso dello stesso in forma di istruzioni per svolgere specifiche operazioni (ad esempio, in un materiale didattico, le istruzioni per le esercitazioni). La qualità della comunicazione adottata è un elemento decisivo per la qualità complessiva del materiale/programma: non è infrequente, ad esempio, trovare istruzioni per lo svolgimento delle esercitazioni che contengono strutture linguistiche non ancora presentate e comunque di più complessa elaborazione rispetto a quelle oggetto dell'esercitazione.
18. Struttura del syllabo a. Presenza e struttura dell'indice b. Lingua di stesura c. Presenza di indicazioni bibliografiche i. Di riferimento ii. Per l'autoaggiornamento dei docenti	L'analisi della struttura del syllabo soggiacente al materiale o del programma riguarda innanzitutto la verifica della presenza e delle caratteristiche dell'apparato di indici: contenuti linguistici, comunicativi, culturali, indici analitici ecc. È importante la lingua degli indici e delle sezioni metalinguistiche e di istruzione: questa caratteristica rimanda a scelte circa i modelli glottodidattici e alle implicazioni operative. Infine, la presenza di indicazioni bibliografiche può essere fatta solo per segnalare i riferimenti che gli autori hanno avuto o per indicare ai docenti ulteriori percorsi di aggiornamento.
19. Valutazioni complessive a. Rigidità/flessibilità i. Dei programmi	La GAM invita, infine, a una valutazione complessiva del materiale/programma, indicando due tipi di parametri: la rigidità/flessibilità e la generalità/specificità.

TABELLA 1 (segue)

Scelta GAM	Commento alla griglia
ii. Dei contenuti linguistici e culturali iii. Delle indicazioni didattiche iv. Dell'uso dei materiali v. Altro: b. Generalità/specificità dei programmi	<p>Il grado di rigidità è legato alla possibilità di autonoma azione del docente: occorre riconoscere che, su questo punto, negli anni recenti si è andati verso una sempre maggiore considerazione della necessità della rielaborazione da parte del docente, mentre nel passato, proprio a causa dell'interpretazione rigida e chiusa del concetto di metodo, il materiale/programma predeterminava le azioni dei docenti, affidando alla rigida applicazione delle indicazioni la garanzia del successo della proposta formativa.</p> <p>Il parametro della generalità si riferisce al tipo di destinatari e di competenze prese in considerazione: se il materiale/programma si rivolge a un generico destinatario veicolando una proposta non marcata quanto a contenuti, oppure se si rivolge a fasce di pubblico, a bisogni e a livelli di competenza specificamente determinati.</p>

In questo capitolo

1. Nell'attuale momento dell'insegnamento dell'italiano come L2 appare particolarmente rilevante la capacità del docente di costruire percorsi di insegnamento/apprendimento effettivamente tarati sui bisogni formativi degli allievi.
2. In tale prospettiva, il quadro più pertinente è quello della programmazione didattica, da attuare con strumenti che consentano al docente di sviluppare la propria creatività e, insieme, di metterlo in sintonia con i modelli più diffusi e standardizzati a livello europeo.
3. Gli strumenti conoscitivi più appropriati sembrano quelli per la rilevazione delle capacità e dei bisogni formativi in entrata ai corsi.
4. Altri strumenti di grande rilevanza sono quelli per la selezione dei materiali didattici e per la valutazione dei programmi formativi.

La classe plurilingue: per una linguistica educativa in contesto migratorio

1. La classe plurilingue come banco di prova per la scuola e la linguistica educativa italiane

I più vistosi effetti dei processi di immigrazione straniera in Italia si stanno forse manifestando entro il sistema scolastico. Quando l'immigrazione straniera cominciò a essere percepita a livello sociale e istituzionale, alla fine degli anni settanta, se ne coglievano principalmente le implicazioni sociali, tutte virate sulle questioni di ordine pubblico, di "disturbo" degli assetti sociali. Sappiamo come proprio questi timori collettivi, e perciò molto vaghi nella loro identità, abbiano rappresentato il piano al quale lo scontro politico-ideologico ha più attinto. Di fatto, la prevalenza delle considerazioni ideologiche si è appoggiata alle paure del rapporto con gli immigrati, identificati omogeneamente e universalmente da una certa politica e dai rispettivi mass media come potenziale delinquenziale.

La scuola ci sembra invece costituire il luogo dove le questioni hanno visto e vedono una risposta più attenta, meditata, meno "strillata", anche se le diverse regie governative negli anni hanno messo in atto politiche scolastiche ben diverse tra di loro: attente alla dimensione interculturale, o di fatto questa assunta solo come superficiale paravento al rifiuto della considerazione delle ragioni dell'altro; centrate sulla questione dell'apprendimento della lingua italiana come strumento per l'esercizio dei diritti universali all'espressione e per l'integrazione, oppure come via all'assimilazione o addirittura filtro per l'ingresso nel Paese.

La scuola oggi si trova a essere il contesto sociale e istituzionale dove più marcato è il tratto migratorio; è l'universo di socialità dove si svolge elettivamente il contatto, coinvolgendo questo tutte le dimensioni relative all'assetto attuale e futuro della società: il destino dei nuovi cittadini e le condizioni della cittadinanza; le forme dell'identità culturale; la questione della lingua italiana e, vogliamo sottolinearlo, quella delle lingue di origine, delle lingue immigrate. Oggi la scuola italiana è attraversata da un impetuoso afflusso di allievi e allieve di origine straniera, presenti in modo esponenzialmente crescente ogni anno, e che come compatte coorti passano

Effetti
dell'immigrazione
straniera sul sistema
scolastico

dall'uno all'altro dei cicli scolastici, in ciascuno portando le ragioni dei propri diritti umani allo sviluppo culturale e sociale, e le questioni delle proprie identità in contatto con la nostra società.

Le stesse cifre relative alla presenza di alunne e alunni di origine straniera (ancorché nate/-i in Italia, considerate/-i straniere/-i dalla legge!) si aggiornano costantemente: da 400.000 a 600.000 nel giro di due anni, fino a toccare la stima di un milione alla fine del 2010.

A fronte di tale ampiezza quali-quantitativa del problema, si può continuare a considerare il fenomeno come emergenziale o marginale per le linee di azione della nostra scuola, per il suo progetto generalmente culturale nei confronti della società nel suo complesso e nelle sue molteplici e concrete declinazioni locali? Ovviamente, no.

Come conseguenza del quadro sociale complessivamente mutato si è venuta creando la nuova realtà della classe plurilingue, e il plurilinguismo sta diventando il tratto caratterizzante il sistema scolastico, le dinamiche interattive fra gli allievi, e fra questi e l'istituzione. Con il processo che ha portato alla diffusione delle classi plurilingue il contesto scolastico ha mostrato la sua funzione sociale: raccoglie le dinamiche che si sviluppano nella società, le rielabora, fornisce (o dovrebbe fornire) gli strumenti per far migrare gli allievi dalle aule alla società con un bagaglio capace di farli vivere con autonomia e consapevolezza il loro essere cittadini.

Queste dinamiche sono esaltate nel caso del plurilinguismo migratorio: la sempre più alta concentrazione di idiomi che si sviluppa entro il contesto scolastico prelude ai cambiamenti incrementalmente più profondi che caratterizzeranno il futuro della nostra società: ciò che si attuerà a scuola si manifesterà come tratto costitutivo delle future fasce sociali, delle loro dinamiche e tensioni. Ciò significa, per la scuola, guardare alla classe plurilingue come a un problema, ma anche come a una opportunità: un problema, perché, come più volte abbiamo sottolineato in questo volume, la politica linguistica nazionale è stata sempre contrassegnata da una spiccata tendenza verso il monolinguisimo, e i nuovi fenomeni di contatto idiomatrico in contesto scolastico come conseguenza dei processi migratori non sfuggono a tale logica profonda, linguisticamente "westfaliana" del nostro Stato; una opportunità, perché il plurilinguismo, stante le indicazioni di politica linguistica europea e quanto già realizzato in altri Stati, può diventare un fattore di sviluppo civile, culturale, economico per il Paese.

Per chi opera nella scuola (dirigente o insegnante), la necessità di gestire i nuovi fenomeni di ampia portata e tali da richiedere appropriati approcci e paradigmi di riferimento spinge a verificare innanzitutto ciò che viene dettato a livello di normativa. Fatica vana, riteniamo, soprattutto in un momento in cui le questioni migratorie costituiscono in Italia il banco di prova per il confronto ideologico fra posizioni politiche contrapposte: al variare del colore della maggioranza di governo cambiano gli atteggiamenti isti-

Gestire la classe plurilingue: il quadro normativo

zionali e il dettato normativo. Ne deriva una situazione incerta, che delega, di fatto, agli operatori nelle concrete situazioni di insegnamento la messa in atto delle scelte realmente capaci di incidere sullo stato delle competenze, entro un quadro di tipo gestionale-amministrativo che però appare incerto e confuso, se non addirittura contraddittorio, ma comunque con sempre minori risorse a disposizione.

In questa sede non riteniamo di dover prendere in esame le varie circolari del ministero della (Pubblica) Istruzione sui temi connessi alla classe plurilingue e ai processi formativi riguardanti anche gli allievi di origine straniera. Dovremmo cominciare, infatti, dalla normativa sull'immigrazione, che attualmente, ad esempio, esclude dalla cittadinanza i nati in Italia da genitori stranieri. Dovremmo ripercorrere proposte di legge o circolari ministeriali o indicazioni dall'incerto statuto di cogenza: tutti atti che hanno condizionato l'azione della scuola italiana dandole solo una certezza, ovvero che l'ideologia di questo o di quel governo indirizzerà l'azione verso l'una o l'altra direzione, senza tenere conto di ciò che realmente avviene nella dinamica del contatto linguistico entro la società, e di quali siano le conseguenze che ne derivano per la scuola. Non vale la pena ricordare, poi, che ciò che viene elaborato a livello di ricerca scientifica sulla materia ha nel migliore dei casi solo una funzione strumentale, essendo gli "esperti" non infrequentemente scelti secondo una logica che, se non è politica, è almeno di consonanza ideologica con chi governa.

Tali atti, che spesso hanno avuto notevole risonanza nei mass media e nel dibattito politico da essi enfatizzato, possono essere tutti facilmente reperibili dai lettori, e pertanto non li analizziamo individualmente nei loro contenuti. Riteniamo possibile, invece, analizzare le linee lungo le quali si sono sviluppate le varie indicazioni, note, circolari ministeriali, almeno dagli anni novanta a oggi, cioè almeno da quando la scuola italiana ha preso atto della presenza crescente di allievi di origine straniera.

Il primo momento è costituito proprio da questa fase di "presa d'atto", di consapevolezza della rilevanza del fenomeno, di intuizione del cambiamento profondo che dalla società sarebbe derivato alla scuola. Ciò che viene sperimentato a livello locale, in uno spirito di grande attivismo, passa in qualche modo a livello di indicazione di quadro a livello centrale. Le esperienze con la figura del mediatore linguistico e con quella del facilitatore; gli interventi di insegnamento dell'italiano differenziati per tipi di allievi stranieri (nati o arrivati giovanissimi in Italia; arrivati adolescenti); i problemi di inserimento scolastico; le esperienze di accoglienza, comprendenti un nuovo rapporto della scuola con il territorio; l'attenzione alla lingua dello studio: si tratta di aspetti che, dal piano delle concrete, spontanee e locali sperimentazioni vengono assunti in una sperimentazione più governata centralmente, segno questo, comunque, di un atteggiamento di grande attenzione alla complessità del problema.

Tre momenti
negli atteggiamenti
normativi

Ministri della Pubblica Istruzione come Tullio De Mauro, linguista e forse la più rilevante figura promotrice del rinnovamento dell'educazione linguistica, hanno aiutato a formare tale attenzione. Ugualmente importante è stata la risonanza crescente che stava avendo il QCER, tradotto parzialmente e diffuso nella scuola italiana sin dalla fine degli anni novanta. È in tale primo momento che si pone attenzione anche alle lingue degli allievi di origine straniera, nella consapevolezza che un quadro di generale educazione linguistica debba coinvolgere tutti gli allievi – italiani e di origine straniera – e tutti gli idiomi entrati nella classe: l'italiano come L1, le lingue straniere oggetto di apprendimento, le lingue di origine dei nuovi allievi. In questi anni si sviluppa la riflessione interculturale, con il concetto di "interculturalità" che entra a far parte stabilmente dei punti di riferimento della scuola italiana. Si può dire che tale fase termini nel 2001.

Dopo, si assiste a una virata netta verso un atteggiamento sostanzialmente monolinguisco a livello di indicazioni centrali. Le sperimentazioni, le buone pratiche continuano a prodursi a livello locale, con le scuole, gli insegnanti impegnati a inventare nuove vie di educazione linguistica interculturali e onnicomprensive, cioè adeguate alla complessa situazione di contatto idiomatico che si era venuta a creare nelle classi. A livello centrale, invece, si tace sulle lingue d'origine, sul loro destino nella vita degli allievi e nel progetto formativo delle scuole: tutta la proposta si centra sulla dimensione della "lingua italiana per stranieri". Si tratta di una scelta che conferma l'atteggiamento "westfaliano" (riprendendo l'analisi di Piero Bassetti) dello Stato italiano a livello linguistico: pensiamo cioè all'ideologia secondo la quale uno Stato può avere solo una lingua. Considerando straniero l'allievo di origine straniera, si annullano tutte le differenze anche profonde fra chi è nato in Italia, chi vi è arrivato giovanissimo, chi è figlio di una coppia mista, chi è arrivato adolescente: i loro rapporti con la lingua italiana e, più in generale, con lo spazio linguistico italiano sono molto diversi, andando da una condizione di "natività" nella competenza a quella del rapporto come a una vera e propria lingua straniera nella quale non si ha alcuna competenza al momento dell'arrivo in Italia.

Per diversi anni, allora, gli atti ministeriali sono tutti centrati sulla lingua italiana, come se fosse l'unico problema entro la classe plurilingue: problema rilevante, certo, in molti casi; ma non in tutti, e comunque tale – così considerato a livello centrale – da nascondere la portata delle altre dimensioni coinvolte nell'inserimento scolastico (primo fra tutti, appunto, il destino delle lingue d'origine, ampiamente usate in famiglia, nel gruppo di connazionali e ormai "quarto polo" dello spazio linguistico nazionale). Centrare tutta l'attenzione sull'italiano per stranieri come unico e fondante problema dei giovanissimi di origine straniera presenti nel sistema scolastico ha significato, dunque, presupporre una loro intrinseca alterità; e il fornir loro gli strumenti di interazione comunicativa con la scuola e con la

nostra società – ovvero, l'italiano – ha avuto alla base un'idea troppo riduttiva, troppo omogeneizzante delle diverse condizioni reali dello spazio linguistico a disposizione dei singoli alunni. Di fatto, ha significato considerare anche chi è nato o è arrivato giovanissimo in Italia come uno straniero, senza lingua, mentre invece la competenza linguistico-comunicativa di tali locutori è nella maggior parte dei casi del tutto assimilabile a quella dei loro coetanei. Non guardando a tale condizione, la scuola ha anche posto una distinzione fra un *continuum* di problemi di sviluppo comunicativo che riguardano in modo condiviso tutti gli allievi, di origine italiana e di origine straniera.

A fronte di tale compatta attenzione alla “lingua italiana per stranieri” viene sminuita anche la portata di alcuni fatti rilevanti: ad esempio, l'accordo intergovernativo che sperimentalmente ha portato all'ingresso di una cinquantina di docenti romeni nella nostra scuola, a segnalare un impegno della nostra scuola nel mantenimento della lingua d'origine degli allievi. Si tratta, però, di cosa di non grande portata, trattandosi di un numero limitatissimo di docenti, non comparabile, ad esempio, con quello degli insegnanti italiani impegnati all'estero, negli altri sistemi scolastici, a mantenere vive le radici della lingua e cultura italiana nei giovanissimi discendenti dei nostri emigrati. Inoltre, si tratta ancora una volta di un atto “condizionato” dalla comune appartenenza all'Unione Europea: tutte le altre lingue; tutti gli allievi con un'altra lingua d'origine sono esclusi da tale azione.

Il terzo momento, in questa nostra ricostruzione interpretativa degli atti e degli atteggiamenti ministeriali verso la materia che stiamo trattando, è quello dei nostri anni, dove la confusione normativa fa pressione sulla concreta azione scolastica introducendo forti opzioni ideologiche, non sempre solo metodologico-linguistiche, e non infrequentemente distanti dalle indicazioni della politica linguistica comunitaria. Ricordiamo, a mo' di esempio, solo due di tali atti: la proposta di legge sulle “classi-ponte” e l'indicazione ministeriale sulla percentuale massima di stranieri che potrà essere accettata in una classe (30%).

Proprio con questi atti, gli anni recenti mostrano una situazione caratterizzata da elementi contraddittori: da un lato, il riferimento generalizzato nella pratica quotidiana della nostra scuola al concetto di “intercultura” come linea guida per le azioni rivolte agli allievi stranieri o di origine straniera; dall'altro, le spinte contrarie all'approccio interculturale e a quello plurilinguistico.

La proposta di una mozione a favore delle “classi-ponte” fatta da un gruppo parlamentare registra per la prima volta nella storia degli atti parlamentari della Repubblica italiana la parola *discriminazione* come guida per la gestione della presenza degli allievi di origine straniera nella scuola italiana. La mozione cerca di attenuare la portata del termine, aggiungendovi gli aggettivi *transitoria* e *positiva*, ma resta il fatto che gli allievi di origine stra-

niera, magari nati in Italia e competenti in pari grado ai loro coetanei di famiglia italiana, sono considerati come un gruppo a parte, cui rivolgeremo un'attenzione discriminatoria. Le "classi-ponte" sono il luogo dove la separazione assume una formalizzazione didattica e organizzativa. Eppure, basta non andare troppo lontano e guardare alle "classi speciali" presenti, ad esempio, nel sistema scolastico di qualche Land tedesco, per vedere quali effetti provoca nel destino linguistico e formativo di chi è costretto a starci. In tali classi il gruppo più numeroso è costituito proprio dai giovanissimi discendenti dei nostri emigrati: si chieda ai nostri connazionali all'estero come è vissuta la presenza dei loro figli in tali "classi speciali" per rendersi veramente conto della funzione discriminatoria che ha ogni proposta non inclusiva di chi, magari nato in un Paese diverso da quello dei propri genitori, ha nel proprio bagaglio anche una lingua diversa da quella parlata nella vita quotidiana!

La ricordata mozione colpisce per la contraddittorietà delle sue posizioni, partendo dall'intenzione di fornire gli strumenti di comunicazione in italiano L2, ma arrivando a conseguenze che, rischiando di attivare processi di ghettizzazione, limitano proprio il contatto con l'italiano nei suoi usi vivi, nell'interazione con i coetanei! La mozione ha prodotto un documento da parte delle associazioni che raccolgono gli studiosi italiani di linguistica (SLI – Società di linguistica italiana, SIG – Società italiana di glottologia, AITLA – Associazione italiana di linguistica applicata, GISCEL – Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica), nel quale si evidenziano gli sbagli a livello teorico e le implicazioni culturali, educative, linguistiche, sociali che possono derivare da un tale approccio. Uguali posizioni hanno preso le associazioni degli insegnanti.

Riteniamo fortemente negativo anche il senso dell'indicazione ministeriale sulla composizione delle classi, tale per cui la componente di origine straniera non dovrebbe superare il 30% degli alunni.

Nonostante le buone intenzioni e il richiamo all'armonioso inserimento scolastico degli alunni di origine straniera, il documento ministeriale (8 gennaio 2010) si fonda su una visione riduzionistica delle questioni. Ha in mente un'idea di classe ideale fondata su un tessuto sociale e comunicativo omogeneo (come se l'attuale società fosse questo, e come se all'individuo arrivassero oggi sollecitazioni comunicative omogenee da questa presunta omogenea società!), con il diverso, l'altro, considerato un fattore di disturbo da ridurre al minimo, e non, invece, una potenziale risorsa di plurilinguismo, un fattore di sviluppo della nostra società verso il plurilinguismo che è la condizione del mondo.

Il documento trascura che i bambini di origine italiana e di origine straniera sono amici, giocano insieme fuori e dentro la scuola, vivono insieme: ogni separazione crea barriere fra di loro, e perciò mette a rischio la convivenza sociale futura! Evidentemente, ciò che è avvenuto in Francia, con le

periferie multiethniche diventate luoghi di scontro sociale, non ha insegnato niente. Anche come misura di tipo “organizzativo” l’indicazione ministeriale non funziona: come separare storie di condivisione di amicizia e di vita in comune? Come e dove spostare gli allievi che dovessero eccedere il 30% in una scuola? Con quali costi? Da chi sostenuti?

Una proposta come quella del documento ministeriale fissa un tetto unico e omogeneo, ponendolo a un 30% che funziona come un numero magico: in realtà, tale numero crea la “soglia della paura dell’altro”, a uso e consumo delle fasce sociali meno forti culturalmente e dei mass media che con la paura alimentano le insicurezze sociali e non infrequentemente la propria acquiescenza al potere. La proposta ministeriale non crea sviluppo, non orienta la società verso un più avanzato livello culturale.

Ancora una volta l’azione di politica scolastica sulle lingue messa in atto a livello centrale si manifesta tutta orientata verso Babele e la paura dell’altro, non verso la Pentecoste con le sue molte lingue considerate grazia e dono divino! (Cfr. Vedovelli, 2010a.)

Nell’approccio soggiacente alla mozione e in diversi altri atti ministeriali si manifesta un atteggiamento di svilimento del valore del patrimonio plurilingue di cui gli allievi di origine straniera sono portatori: le loro lingue, in realtà, possono contribuire a risolvere la tradizionale carenza che la società italiana ha sulla materia, diventando anche strumento per i processi di internazionalizzazione del nostro sistema economico-produttivo. Di questa opportunità, data dalle lingue degli altri, la scuola italiana, almeno nella sua componente normativa istituzionale recente, non tiene conto.

Nel volume curato da Baker ed Eversley nel 2000 e qui ricordato più volte, è presente un bel contributo che è ulteriore testimonianza di come basterebbe anche solo un sano approccio pragmatico – molto inglese – per vedere nel neoplurilinguismo italiano una opportunità di sviluppo della società e del sistema economico-produttivo. Il contributo, infatti, ricorda che Londra è la capitale europea con il maggior numero di istituti bancari e di lingue immigrate: gli autori sono contenti di questo fatto perché in tal modo il Regno Unito potrà risparmiare investimenti in corsi di laurea in traduzione, mediazione, interpretariato per le imprese, perché le persone che, con le loro lingue, potranno andare nel mondo a promuovere il sistema economico britannico già sono presenti nel Paese! Si tratta di un approccio di tipo strumentalmente economico, e forse non condivisibile quando intende limitare gli investimenti nell’alta formazione, certo; ma in Italia manca anche questa visione strumentale e pragmatica alla possibilità di sfruttare a proprio beneficio le lingue degli altri!

L’approccio interculturale, nonostante tutto, si è però diffuso, rappresentando il concreto modo con cui la nostra scuola attua la politica delle istituzioni comunitarie, tutta fondata sull’esaltazione del plurilinguismo. Ecco, allora, che la diversità delle lingue, considerata dalle istituzioni co-

munitarie come la più grande ricchezza degli europei proprio perché crea la loro plurima e condivisa identità, prende le forme, nella scuola italiana, dei ponti interculturali, del dialogo fra le diverse identità basato su strumenti condivisi che rispettino la pluralità identitaria: la lingua italiana, lo spazio idiomatico italiano; le lingue di origine degli allievi e delle loro famiglie.

Il concetto di "intercultural" trova, allora, nelle prospettive della comunicazione interculturale e nella più generale pedagogia interculturale i suoi quadri teorici e applicativi di riferimento; diventa linea guida per l'azione didattica rivolta non solo alla componente di origine migratoria ma all'intero gruppo classe; infine, sostiene il percorso di crescita culturale dei docenti. A questi ultimi si propone come punto di riferimento per il riassetto delle competenze professionali di fronte ai nuovi pubblici e alle loro esigenze. Ai futuri insegnanti la prospettiva interculturale si propone come base di formazione di un complessivo e innovativo profilo professionale.

Babele e la Pentecoste: il destino linguistico della nostra società

Riprendendo le suggestioni di Tullio De Mauro e di Umberto Eco, si può dire che ancora oggi il destino linguistico della nostra civiltà si definisce entro una costante tensione dialettica fra Babele e la Pentecoste. Si tratta di due miti fondativi, presenti nell'immaginario linguistico che i singoli individui e le comunità elaborano come elementi del quadro valoriale che guida i concreti comportamenti linguistico-comunicativi, le concrete interazioni comunicative.

Che cosa vuol dire "Babele" entro questa dialettica? Quali sono le sue ragioni? Il mito biblico dell'orgoglio degli umani, che vogliono arrivare fino al Cielo e che per questo sono fatti precipitare da Dio, il quale distrugge la loro opera blasfema, è, dal punto di vista linguistico, di grande interesse. Dio punisce la superbia degli umani non solo distruggendo la loro torre che voleva arrivare al Cielo, ma anche impedendo di comunicare, dando loro lingue diverse.

In tale episodio sono presenti alcuni tratti che consentono di spiegare perché ancora oggi una componente non secondaria degli atteggiamenti linguistici degli umani sia ancora esplicitamente o implicitamente condizionata da tale episodio, dal suo valore simbolico.

Innanzitutto, in esso il plurilinguismo è considerato una punizione divina: il carattere di sacralità fa considerare tale connotazione negativa come intrinseca alla condizione umana. Secondo tale prospettiva, le lingue degli altri mettono paura, come mettono paura gli altri, portatori di violenza, violatori del nostro spazio, del nostro territorio, della nostra identità. Tale paura degli altri assume le forme della paura delle lingue degli altri, e perciò delle loro culture e identità. Che cosa c'è di vero in tale prospettiva? Perché il mito di Babele, la paura intrinseca del plurilinguismo, la svalutazione della pluralità delle lingue sono così fortemente radicati al

punto da essere ancora oggi a fondamento non solo degli atteggiamenti degli individui, ma anche delle politiche delle istituzioni?

Occorre prendere atto che Babele ha delle ragioni, se ha tanta presa sull'animo umano. Babele è il timore del non capire e del non farsi capire, cioè è il timore del conflitto; la consapevolezza che alla base dei conflitti tra persone e gruppi c'è comunque la mancanza del dialogo, e che questo è reso impossibile quando manchi uno strumento comune, condiviso, ovvero proprio la lingua, che è lo strumento principale per ogni relazionalità sociale, per ogni contatto, confronto, dialogo. A nostro avviso, la babelica paura ancestrale ha il suo fondamento proprio nella constatazione della incombente presenza potenziale del conflitto in quanto potenzialmente la comunicazione fra gli umani può essere impedita, può interrompersi, può portare all'incomprensione e allo scontro: e la ragione più profondamente forte di tale evento è, può essere proprio la diversità delle lingue.

Se anche ritroviamo un nucleo positivo nella paura babelica, non possiamo non constatare che essa ha messo radici in una parte oscura dell'animo umano, inconscia, irrazionale.

Può, però, l'essere umano concludere la propria esperienza linguistica nel solo quadro della paura babelica?

Sempre un episodio sacralizzato ci dice di no. Così come la punizione babelica è inscritta nella tradizione biblica della nostra civiltà, un altro episodio che coinvolge le lingue è presente sempre nella tradizione dei testi sacri. Si tratta dell'episodio della Pentecoste, nel quale agli Apostoli è dato il *dono delle lingue* .

Anche la Pentecoste inquadra la questione della lingua e delle lingue entro una cornice sacra: il plurilinguismo stavolta, però, è considerato un dono divino, il segno della ricomposizione di un conflitto. Gli Apostoli per andare fra le genti hanno bisogno delle loro lingue; la riconciliazione, perciò, sta in questo: che gli altri e le loro lingue, le loro specifiche identità vanno ascoltati, e a tali alterità occorre parlare, cioè si deve dare ascolto ponendosi sul loro stesso piano, ovvero entro la loro stessa lingua.

La Pentecoste prende atto dell'esistenza delle diverse lingue e assegna a tale fatto un valore sacro: le ragioni della pentecostalità linguistica risiedono nella considerazione che il plurilinguismo è segno e condizione dell'attenzione alle ragioni degli altri. Con ciò si ha un ribaltamento totale dell'approccio babelico: la paura si trasforma in segno di riconciliazione; la volontà di entrare in contatto con gli altri e di evitare i conflitti risiede sulla capacità di ascoltare gli altri, di parlare con loro avendo le loro lingue come terreno di incontro. Il plurilinguismo "pentecostale" rappresenta, allora, l'obiettivo di un percorso, una conquista, un punto di arrivo benedetto da Dio.

Entro questi due poli ideali, sacralizzati, si gioca anche oggi la dialettica sulla questione delle lingue fra gli umani, nei rapporti fra gli Stati, nelle dinamiche del "mercato globale delle lingue". Sono due poli che comunque convivono sincronamente, e questo sottolinea la difficoltà di considerarli come momenti successivi del cammino linguistico dell'umanità. Sono sempre presenti, e la positività del pluri-

linguismo non può mai essere data per scontata, ma deve essere sempre considerata come oggetto di un impegno, frutto di una conquista nella quale investire risorse etiche personali e valori civili collettivi (cfr. Vedovelli, 2010a).

2. Le lingue degli altri nella classe plurilingue: alcuni esempi

Proponiamo, qui di seguito, alcuni episodi ed esperienze che possono rendere più concretamente evidente quanto finora affermato sul valore del plurilinguismo, ancor più oggi che è diventato elemento caratterizzante il contesto scolastico italiano.

Il primo caso deriva da una rilevazione effettuata entro le ricerche promosse dal Centro di eccellenza della ricerca *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*, istituito dal MIUR presso l'Università per Stranieri di Siena a partire dal 2002. Una linea di ricerca riguarda la rilevazione delle lingue immigrate, e si concretizza anche in azioni entro le scuole tese a raccogliere dati tramite interviste, questionari ecc.

Per le sue indagini l'*Osservatorio* usa anche un Laboratorio mobile di rilevazione sociolinguistica, ovvero un camper attrezzato a ufficio, con spazi per interviste, strumentazione informatica e tutto ciò che è necessario per renderlo autonomo nella sua attività.

Durante la rilevazione in una scuola elementare che si trova in una località vicino a Roma venivano effettuati colloqui con i bambini aventi per oggetto i loro usi linguistici. Uno di questi bambini, piccolissimo, al primo anno di scuola, di origine romena, durante il colloquio comincia a dire in romeno i nomi degli oggetti che si trovano dentro il camper: oggetti di vita quotidiana, quali penne, quaderni ecc. È palesemente sorpreso e felice di poter usare tale lingua in un contesto che è legato a quello scolastico (il Laboratorio mobile si trovava nel cortile della scuola). La sensazione che le ricercatrici ricavano è proprio quella di un bambino felice, linguisticamente felice, cioè contento di poter tranquillamente usare le parole di tutte le lingue a sua disposizione, compreso il romeno, che è la lingua che usa con la mamma, il babbo, i fratellini.

A un certo punto del colloquio, un adulto, un'insegnante, forse infastidita dal suo uso del romeno, lo interrompe con la frase: «Sì, ma qual è la tua lingua?».

Ebbene, questa frase, con quel *tua*, provoca nel bambino la fine dello stato di felicità linguistica: il piccolo si "oscura", diventa cauto, il colloquio finisce nel silenzio.

Che senso ha avuto la frase dell'insegnante? A nostro avviso, ha provocato nel bambino la percezione dell'esistenza di barriere nell'insieme delle lingue a sua disposizione. Forse per la prima volta, quel bambino ha visto vio-

Innocenza
pre-babelica e
barriere linguistiche

lata quella che potremmo chiamare "innocenza pre-babelica", cioè uno stato di convivenza serena degli idiomi, senza che fra di loro si manifestino le barriere con cui gli umani connotano le loro identità divise e formano i loro confini conflittuali.

Le barriere linguistiche, i segnali di identità diverse sono ben presenti negli adulti: dispiace che lo siano nella scuola. Anche una sola e apparentemente insignificante frase, magari intenzionata come non marcata, può avere effetti negativi, contrari magari a tutta un'azione formativa attenta invece alle ragioni degli altri, alle loro lingue, e mirata a facilitare il contatto con l'italiano e lo sviluppo di una generale competenza plurilingue.

I bambini vivono le varie lingue innanzitutto in modo naturalmente sereno, gioioso; hanno la sensazione di essere i protagonisti di un rapporto con gli altri e con il mondo che avviene tramite tutte le lingue a loro disposizione. Piuttosto che di "innocenza pre-babelica" alcuni (e tra questi Tullio De Mauro, comunicazione personale) parlano di "scaltrezza post-babelica": forse, ma a noi piace pensare che i bambini stiano bene nelle lingue, in tutte le lingue del mondo, tutte, serenamente, senza tanti problemi, senza tante scaltrezze, che sono gli strumenti per difendersi da chi, soprattutto gli adulti, ha creato troppe barriere identitarie.

Sempre in occasione della rilevazione delle lingue immigrate che conducevamo nella stessa scuola abbiamo assistito a un altro episodio, anche questo di grande interesse per evidenziare da un lato la realtà della classe plurilingue, dall'altro gli atteggiamenti che si rischia di mettere in atto se non si ha la consapevolezza della complessità dei fenomeni e degli interventi che occorre realizzare per gestirli.

Le rilevatrici riprendevano con la videocamera (ovviamente, tutto era autorizzato, e i dati usati solo a scopi di ricerca scientifica) una lezione in una classe dove erano presenti alcuni bambini di origine straniera. Era una lezione di aritmetica, e nella classe c'erano due insegnanti, più una di sostegno a un bambino disabile.

Una maestra spiega; un'altra cura ora questo, ora quest'altro alunno; qualcuno fa il compito e ogni tanto guarda verso la telecamera; nessuno dei bambini è infastidito. Poi, la maestra finisce e dà il permesso per una pausa: e allora, chi si alza e va dal compagno in un altro banco; chi gioca; chi si piazza davanti alla telecamera a fare ciao; chi vuole parlare con le giovani ricercatrici: insomma, la classica pausa in una classe elementare, vociare, confusione (controllata), un'aria da compito finito. Durante la spiegazione della maestra, però, una bambina, che stava all'ultimo banco dell'ultima fila, si mostrava non disattenta, ma concentrata, piuttosto, sul proprio quaderno, quasi assente; una bambina seria, quasi più grande degli altri.

C'è la pausa, dunque, e tutti si muovono. Alcuni bambini vanno verso quella loro compagna che invece rimane ferma al banco, la circondano e si mettono insieme a fare gruppo a parte, a voce bassa, concentrati, isolati da

«Ah, ma quelli sono gli stranieri!»

gli altri. «Chi sono?», domando a una maestra. «Ah, non si preoccupi: quelli sono gli stranieri, e la bambina è il loro leader!».

Dunque, sono gli stranieri, che si isolano, che fanno gruppo a sé; che non appartengono nemmeno tutti a una stessa origine; che hanno una leader, concentrata e diversa nel suo comportamento da tutti gli altri bambini della classe, e che guida i suoi compagni che condividono una condizione di alterità: l'essere gli altri, gli stranieri.

Ci siamo chiesti in quale lingua parlassero, e che cosa dicessero quei bambini in quella pausa.

Una bella scuola, impegnata nell'intercultura; bravissime insegnanti, attente all'italiano dei loro alunni di origine straniera. Eppure...

Eppure, inconsapevolmente causa di barriere linguistiche e non attente alle dinamiche di strutturazione dei confini fra i gruppi che i bambini formano, quotidianamente, in ogni istante della loro relazione sociale e comunicativa. La scuola deve far parlare tutti i bambini, deve farli cooperare, costruire assieme il loro percorso. Deve ascoltarli. La lingua, le lingue ne sono i mezzi e i fini.

Il "romanaccio"
di tutti

Il terzo episodio è ancora collocato in quella scuola, in quel cortile dove era parcheggiato il nostro Laboratorio mobile.

Che cosa accade quando nel cortile di una scuola entra una cosa nuova, strana, diversa? I bambini la osservano, la scrutano, si avvicinano, la toccano, la fanno propria, vogliono sentirla, sentirla propria. Così per il nostro Laboratorio mobile. Un bel camper, con scritte e loghi e antenne paraboliche; con persone mai viste prima, che entrano ed escono, e le insegnanti pure; e le fotocamere, le videocamere: insomma, quanta curiosità! E i bambini, alla loro maniera, prendono confidenza. Ad esempio, durante la ricreazione tutti scendono in cortile; è una bella mattinata di primavera; si gioca a nascondino: e dove ti nascondi, se non dietro il Laboratorio, che tocchi, che strusci, su cui ti appoggi? E poi se hai un pallone e ci giochi – guarda un po'! – le pallonate sono tutte per il nostro Laboratorio! Si sa, è così; è un modo per entrare in contatto, per conoscerci.

Ebbene, in un momento di lezione, quando tutti i bambini dovevano essere in aula, alcuni – quattro o cinque – stavano ancora in cortile e giocavano a pallone: birichini!, ma si cresce anche sfuggendo un po' agli adulti, al controllo delle maestre.

Mentre giocano sentiamo dire da uno di loro questa frase, a un altro: «Tu, a negro, passa 'a palla». E l'altro risponde: «Io nun so' negro, so' arbanese».

Panico fra di noi: dunque, c'è il razzismo anche fra i bambini! Cerchiamo di avvicinarci, si fermano, si avvicinano, parliamo. Chiediamo, con cautela, cerchiamo di capire. E scopriamo. Chiediamo quali lingue parlano. E tutti, le braccia sul collo a fare una catena, come i giocatori di calcio che hanno visto nei campi in tv; e tutti a dire: «Er romanaccio!».

Che cos'è il "romanaccio" (che abbiamo cercato di rendere nella nostra

scrizione)? Chissà quante volte questi bambini, tutti, si saranno sentiti dire da nonne, mamme, maestre: «Parla italiano! Non parlare romanaccio!». Ecco, allora, che scatta la forza identitaria: la lingua – “er romanaccio” –, quella che usano tutti insieme, nel gioco, nel contatto che stabiliscono fra di loro, tutti, quale che sia la loro origine; è quella la loro lingua. Sono un gruppo; si distinguono dagli adulti perché hanno una loro lingua, un loro emblema, un codice che gli altri riconoscono e che li unisce: il “romanaccio”, la loro lingua mista, dialettale e italiana, parlata (e forse scritta nei quaderni di scuola, sottolineata di rosso e blu!). Distinta dalla lingua della scuola, delle maestre e dei loro libri; sanzionata dalle nonne e dalle madri: dunque, loro; è la loro lingua. Di tutti loro.

Ci chiediamo quale sarà il futuro linguistico della nostra società. Sarà quello che loro, questi bambini, saranno e vorranno essere linguisticamente. La scuola deve guidarli, far riconoscere che tutte le lingue servono a esprimerci, a farci sentire vicini con tutti, nelle lingue di tutti.

Dimenticavo: abbiamo capito che quelli che ci sembravano insulti razzisti erano i modi, consapevolmente marcati, ma rielaborati in funzione fatica, per fare gruppo, per sentirsi tutti uguali parte di uno stesso gruppo; allegri, solidali; uniti da una stessa lingua...

Altro episodio, stavolta in Toscana, vicino Siena, meno divertente, più serio, più da prendere sul serio.

Il nostro *Osservatorio* sta conducendo, anche grazie a un finanziamento della Fondazione Monte dei Paschi di Siena, una capillare rilevazione sulle lingue presenti in tutte le scuole della provincia, procedendo in modo sistematico e ripetuto per mettere in luce la reale conformazione dello spazio linguistico e la sua evoluzione.

Sta emergendo proprio in questi ultimi mesi un dato interessante, forse inatteso. In una quota certo piccola – il 4-5% – dei questionari, alla domanda “Quali lingue conosci?”, rivolta a tutti i bambini, sia a quelli di origine italiana, sia a quelli di origine straniera, comincia ad apparire, per risposta, una lista più lunga di quanto non ci si aspetti. Nei questionari compilati dagli alunni di origine italiana si presenta un 4-5% di risposte “Conosco l’arabo” o “il romeno” o “il cinese” o “il russo”. Che cosa sta succedendo?

Le lingue si incontrano, entrano in contatto, si scambiano le parole: ovvero, c’è un travaso di conoscenza linguistica dai bambini di origine straniera a quelli di origine italiana. Si tratta di poca cosa, ancora; ma il 4-5% non è in realtà poca cosa: è forse un seme, o il segno di un processo che sta nascendo. Vedremo in futuro, ripetendo le rilevazioni, se la tendenza si confermerà, se il dato crescerà o diminuirà. Per adesso il dato vuol dire solo che nelle generazioni giovanissime lo scambio linguistico, il contatto e l’apprendimento linguistico non sono solo monodirezionali, dall’italiano

lo, italiano, conosco
l’arabo

agli stranieri, ma cominciano a essere bidirezionali, dagli stranieri, dalle lingue immigrate agli italiani.

Forse, questo che oggi è solo il 4-5% dei bambini di origine italiana, domani sarà quel nucleo di italiani che conosceranno le lingue straniere più di quanto oggi non sia nella società italiana, notoriamente ignorante in fatto di lingue straniere.

A proposito. Nella provincia di Siena, ovviamente, non c'è il "romanaccio". Eppure, alle nostre domande, i bambini, tutti, rispondevano cose del tipo: "il poggibonsese", "il collevaldelsano". Dunque, l'effetto "lingua nostra", di noi bambini, di tutti noi bambini, di origine italiana o straniera, diversa dalla lingua di voi adulti, dalla vostra lingua, non sembra localizzato solo vicino a Roma...

3. Quale spazio linguistico italiano nella classe plurilingue, nella società plurilingue?

L'italiano in contatto con le lingue immigrate, l'italiano di contatto

Che cosa sarà la lingua italiana in un futuro che vede la presenza in Italia di un numero crescente di immigrati stranieri e, comunque, la presenza crescente dei loro figli nelle scuole?

Rispondere è solo azzardato, dovendosi la previsione misurare con troppe e non prevedibili variabili linguistiche e non linguistiche. Possiamo dire qualcosa, però, sulle nuove identità della lingua italiana diffusa fra gli stranieri. Per gli immigrati stranieri nati in Italia o qui arrivati giovanissimi, l'italiano non è spesso nettamente né lingua madre, cioè lingua dell'identità primaria, né lingua straniera o seconda, cioè oggetto di una sovrapposizione acquisizionale successiva al processo di primario sviluppo della competenza linguistica. L'italiano, per questi locutori, contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica.

L'italiano diventa allora **lingua di contatto**, a significare la forte valenza di strumento di creazione di identità, fonte di nuova ed originale espressività, deviante dalla normativa rigidità delle lingue che si toccano in un rapporto di reciproca impermeabilità.

L'italiano è anche **lingua identitaria**: per gli stranieri, forma costitutiva nella quale determinare dialetticamente la propria identità in una ricreazione di valori a partire dall'evocazione di cui sono capaci i segni linguistici.

Oggi perciò l'italiano appare sempre di più in grado di manifestare le identità di "lingua di contatto e di identità" a ridefinire l'idea di una cultura legata alla lingua, che la rende viva e vitale, e a proporre nuovi scenari di sviluppo alla collettività dei suoi nuovi e vecchi utenti. Di tale capacità, di tale senso che potremmo offrire al mondo globale, a chi in esso cerca senso, dovremmo essere consapevoli testimoni innanzitutto con la nostra apertura alle lingue degli altri.

L'idea di "lingua di contatto" evoca un territorio di idiomi che, in contiguità e in sovrapposizione, financo nel miscuglio, offre opportunità di cambio di codice e, insieme, di creatività mistilingue che promuove la capacità di senso e che amplia, nel locutore migrante (che vive paradigmaticamente tale condizione), le possibilità di definizione della propria identità e di formazione di strutture di senso in rapporto alle esigenze espressive e comunicative. In tale territorio di confine si muove il soggetto locutore: il freno, il limite a tale movimento è dato dalle costrizioni sociali, che pongono costantemente limiti a tale sforzo di escursione fra territori vaghi e di allargamento dei confini di senso facendo riferimento alle risorse offerte da ciascuno degli idiomi in contatto e derivanti come nuove dal contatto stesso. Si tratta dei limiti imposti dalle esigenze di comunicazione con i gruppi di nativi che nella lingua italiana immaginano e formano la propria identità, e la propongono/impongono agli altri, ai "nuovi venuti".

L'italiano di contatto è un sistema di usi, diversamente configurato nelle forme interlinguistiche degli adulti che hanno acquisito spontaneamente l'italiano, e in quelle dei loro figli, nati in Italia o qui arrivati giovanissimi, di fatto locutori quasi-nativi o nativi, portatori di una condizione plurilingue che nel contatto fra idiomi genera le forme di senso che costruiscono l'identità del locutore. Si tratta di una identità nuova per lo spazio linguistico e sociale italiano, che crea sollecitazioni ai locutori nativi e alle loro forme linguistiche.

Pur in presenza di tali forti costrizioni sociali, il migrante che vive il suo rapporto con l'italiano di contatto spinge i nativi a "prendere le misure" per l'interazione linguistica, di volta in volta conformando in termini "semplificati" la propria lingua, altre volte ignorando le istanze comunicative dei migranti. Già, però, la scelta di semplificare il tono linguistico o di complessificarlo è indice di un segno che la lingua del migrante lascia sulla competenza del nativo italiano. Si può escludere a priori che la pressione, dalla dimensione dei comportamenti comunicativi, si sposterà sulle forme, sul sistema della lingua italiana?

Starà alla massa sociale, alle dinamiche interattive fra i gruppi, ai sistemi di prestigio sociale degli idiomi, alle identità, alle forze di queste ultime, alle loro capacità di autodefinirsi: starà almeno a questi fattori il compito di fissare il grado di stabilizzazione delle forme fluide derivanti dal contatto nella struttura di un'autonoma "varietà di contatto" da considerare incardinata nello spazio di varietà dell'italiano. Tali forme stabilizzate potranno allora essere considerate parte integrante dello spazio linguistico italiano, e il loro uso potrà essere collegato alla variazione sociale. Per adesso si può affermare che si assiste alla dialettica fra la condizione individuale che negli idiomi trova le risorse per produrre senso, nuovo senso, e la dimensione sociale dove la forza di pressione della lingua italiana e comunque degli spazi

linguistici locali si esercita sulle creazioni derivanti dal contatto e sulle stesse lingue immigrate.

Il ruolo dell'azione di educazione linguistica in tale contesto è quello di promuovere il possesso del numero più ampio possibile di linguaggi, lingue, varietà e registri linguistici a disposizione dell'individuo e della collettività, dando punti di riferimento per la gestione di tale spazio linguistico. Riprendendo le *Dieci tesi GISCEL per l'educazione linguistica democratica*, crediamo che tali punti di riferimento, tali "bussole" per navigare nel mare dei linguaggi e delle lingue siano costituiti da una più ampia e profonda competenza d'uso; da una maggiore consapevolezza sugli usi e sulle loro regole; dalla costante ricerca degli strumenti linguistici adeguati alle esigenze dello scambio comunicativo.

L'italiano lingua
identitaria

Se in Italia sempre di più emerge un "italiano di contatto", nel mondo l'italiano diventa sempre più "lingua identitaria", ampliando la gamma delle sue identità, oltre la condizione della "lingua straniera" in quanto oggetto di apprendimento.

Pur se l'italiano è stata sempre tra le prime lingue europee oggetto di studio da parte di stranieri, basando tale condizione sul suo legame con una tradizione di alta intellettualità, il dato della più volte citata inchiesta *Italiano 2000* si presenta come una epocale novità rispetto al passato, poiché, accanto alla tradizionale motivazione culturale generale, l'italiano appare studiato da circa il 25% degli stranieri per la sua spendibilità sociale nel mercato del lavoro. Con l'italiano si può lavorare in rapporto con le imprese italiane (essendo l'industria italiana ancora tra le prime nel mondo) o progettare di venire a lavorare in Italia.

Da allora a oggi il rapporto di cooccorrenza fra la diffusione della lingua italiana e quella del sistema economico-produttivo si è visto confermato, così come il processo di diffusione "a geometria variabile", dipendente da una serie di fattori incontrollati centralmente e molto fragili strutturalmente. Tali caratteri sembrano, però, alimentare una posizione contraddittoriamente forte dell'italiano nel consesso degli idiomi a diffusione internazionale: in diversi Paesi di area mediterranea è la seconda lingua studiata nelle scuole (Libano, Egitto); molto alta è la sua richiesta in area balcanica; in altri casi, però, basta il venir meno della presenza delle imprese multinazionali italiane o dell'azione di un bravo direttore di Istituto italiano di cultura per far precipitare la sua forza di attrazione di pubblici.

I panorami linguistici
del mondo globale

Il valore di "lingua identitaria" è segnalato, però, più che da questi processi, dalla presenza dell'italiano nei contesti di comunicazione pubblica e sociale nel mondo: ancora una volta i panorami linguistici urbani costituiscono il luogo dove una lingua assume visibilità in funzione di meccanismi profondi che vedono collegate forme linguistiche e strutture culturali identitarie. Difficilmente un viaggiatore italiano è senza lingua quando si trova in una qualsiasi città del mondo: camminando per le sue strade, soprattutto

to quelle centrali e dei quartieri eleganti, incontrerà insegne di negozi, scritte, manifesti pubblicitari con parole italiane. Queste sono sì legate alla presenza delle attività di emigrati italiani, ma negli ultimi anni la diffusione sembra essersi resa indipendente dal legame con l'etnicità originaria: aumenta, infatti, il numero di stranieri che sceglie la nostra lingua come visibile tramite di valori che in altre lingue non sarebbero evocati. Si tratta di valori di gusto, estetici, di creatività. Ecco, allora, ad esempio, che in campo enogastronomico si assumono nomi italiani, capaci di evocare un paradigma di buon gusto, al punto che l'italicità semiotico-linguistica diventa punto di riferimento nella creazione di **pseudoitalianismi**, cioè di parole che devono sembrare italiane, devono evocare valori di italicità pur essendo create da stranieri e non trovandosi presenti nel lessico italiano. Il freddoccino in Italia non si beve, né si usa come parola; all'estero, sì, essendo una specie di cappuccino inventato – cosa e parola – da una multinazionale straniera dell'alimentazione. E così tante altre parole italiane si diffondono nel mondo per la loro capacità di evocare valori di senso, non alternativi ma complementari a quelli standardizzati del "mondo di plastica". Lingua e cultura; contatti di lingue e culture alimentano lo sviluppo delle persone e delle comunità: in Italia e nel mondo l'italiano partecipa a questa dinamica con una forza speciale. Che la nostra scuola, che la nostra politica culturale promossa dalle istituzioni sostengano tale potenziale comunicativo e lo pongano al servizio dello sviluppo del Paese in tutte le sue componenti.

4. Una politica linguistica per la scuola e la società italiana plurilingue: dal Quadro comune europeo alla Sfida salutare

Gestire in ambito scolastico le notevoli problematiche poste dalla classe plurilingue significa dover avere punti di riferimento a livello teoretico, metodologico, politico. Di quanto facciamo in tal senso la ricerca pura e quella di linguistica educativa abbiamo cercato di dare conto in queste pagine. Tutta la prima parte del volume è stata dedicata al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, che riteniamo uno dei più importanti documenti di politica linguistica prodotti a livello comunitario negli ultimi anni. Ora, però, dobbiamo confrontarci con l'ultimo documento prodotto in materia dalla Commissione Europea: *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, edito nel 2008. All'uno e all'altro documento chiediamo lumi per sostenere l'azione di chi, in Italia e nel mondo, opera nel contatto fra l'italiano e le altre lingue.

L'ambito di discorso del QCER è teorico (sul piano della politica linguistica) e operativo – rivolgendosi alle diverse figure direttamente impegnate nella definizione delle normative, nella programmazione dell'offerta formativa, nella sua gestione ai vari livelli, al sistema dell'industria delle lingue. Il QCER è, allora, il testo che meglio definisce una funzione di suppor-

Dal QCER alla Sfida salutare

to a una politica linguistica che ha già scelto le ragioni del plurilinguismo come fondamento della propria identità e che si concretizza nei programmi educativi formalizzati normativamente. E ancora, il QCER definisce una funzione di supporto a una pedagogia come scienza pratica, o meglio, a una didattica linguistica come scienza pragmatica.

La *Sfida* ha altre funzioni: a nostro avviso, tutte più spiccatamente politiche. Innanzitutto, il testo si autodenomina *Sfida* proprio a segnalare da subito i tratti intrinseci da non dare per scontati nel proprio oggetto di riflessione: «la diversità linguistica costituisce per l'Europa una sfida, ma una sfida che noi consideriamo salutare» (*Sfida*, 2008, p. 3). Non c'è nessun presupposto intoccabile nella sua proposta; lo stesso elemento fondante il dato fattuale che l'Europa è plurilingue viene reso oggetto di un percorso critico di conquista: è una sfida da rinnovare costantemente, da riscoprire e rilanciare sempre e comunque nelle sue ragioni primarie.

Queste le ragioni: il presupposto storico, ripetibile e perciò rispetto al quale è lanciata costantemente la sfida, è la guerra che ha insanguinato l'Europa poco più di mezzo secolo fa e che ancora proietta le sue ombre lunghe nel ricordo degli stermini, negli odi ideologici e tra popoli di Stati diversi, pur tutti accomunati da una stessa storia di civiltà. La *Sfida* assume che la diversità, temuta babelicamente, estesa dai popoli alle loro lingue e alle loro identità, sia stata uno degli elementi costitutivi del contesto che ha portato al bagno di sangue delle recenti guerre europee. L'obiettivo della *Sfida* è, allora, di fare in modo che la diversità linguistica non sia pretesto e fondamento della rinascita degli odi basati sui confini fra Stati e lingue.

Così, entrambi i documenti assumono come obiettivo di ogni qualsiasi politica linguistica il presupposto fattuale dell'esistenza dell'Europa, ovvero la sua diversità linguistica, che trasforma in riferimento valoriale: dalla constatazione di Babele alla rinascita della Pentecoste.

La diversità di date di apparizione e di funzione dei due documenti ci rimanda anche ai gradi e modi di loro accoglienza fra le istituzioni e le società dei Paesi europei. Il QCER ha avuto una crescente fama soprattutto fra coloro che operano nei sistemi formativi o in riferimento ad essi. La *Sfida* per adesso è oggetto di riflessione degli addetti ai lavori, non avendo avuto ancora quell'impatto forte sul mondo della scuola che invece ha avuto il QCER. La cosa è spiegabile innanzitutto in termini di sentire politico-linguistico che si produce nella nostra società e nella sua classe politica, che dovrebbe essere preposta anche a una seria politica linguistica. Il QCER ha comunque contenuti operativi, capaci di entrare nelle scuole, nella produzione dei materiali didattici e nelle certificazioni di competenza; la *Sfida* propone, invece, una linea politica, si rivolge a coloro che determinano tale linea a livello normativo, cioè i parlamenti, i governi, i ministeri dell'istruzione. Da qui la complementarità dei due documenti, e forse anche la suc-

cessione temporale impropria fra i due: sarebbe stato più appropriato definire prima una linea politica di indirizzo e poi derivarne un quadro anche capace di ricadute operative concrete nei settori investiti dalla materia.

Quali che siano le diversità, le non coincidenze di funzioni e di struttura, rimane il fatto che i due documenti definiscono chiaramente un quadro di politica comunitaria rispetto ai cui elementi fondanti va misurata la posizione del nostro Paese.

L'approccio plurilingue è un dato di fatto; tale è anche il riconoscimento che il plurilinguismo è un elemento di valore dell'identità comunitaria. Per i due documenti, la diversità degli approcci formativi e delle strutture dei sistemi di formazione nei vari Paesi è ugualmente un elemento di ricchezza; per i due documenti, ogni tentativo riduzionistico in tale ambito è un danno all'idea della costruzione comune di identità nel rispetto delle identità originarie. Infine, la linea guida di ogni politica linguistica europea sta nel fatto che ogni cittadino europeo debba essere plurilingue; per la *Sfida*, ogni cittadino deve possedere almeno tre lingue: la propria lingua originaria, una di grande comunicazione internazionale, un'altra, infine, chiamata adottiva.

Questo trilinguismo, che dovrebbe costituire l'obiettivo di ogni azione istituzionale per una politica linguistica, dovrebbe, infine, diventare lo stato normale della cittadinanza europea. In che senso, però? A qual fine tale trilinguismo?

La *Sfida*, pur sottolineando costantemente il fondamento plurilingue dell'idea europeistica e proponendo una difesa delle lingue minoritarie, è stata accusata da diverse associazioni sorte nelle comunità di minoranza linguistica entro Stati nazionali europei di essere uno strumento per la diffusione della sola lingua inglese, e di farsi promotrice dell'idea della primazia di una "lingua di plastica" globale a scapito delle identità locali. Non ce la sentiamo di difendere tali posizioni, pur riconoscendo una certa qual inclinazione della *Sfida* verso disegni generali che rischiano di trascurare la complessità degli intrecci linguistici nelle realtà locali; sicuramente, inoltre, come abbiamo già sottolineato, la *Sfida* risente della composizione dei suoi autori: scrittori, intellettuali, soggetti con esperienze nei grandi enti di diffusione di alcune lingue europee a estesa presenza internazionale.

Infine, crediamo che l'elemento di maggior peso nella critica alla (presunta) visione di monopolismo linguistico della *Sfida*, a favore di poche lingue entro l'Europa, sia dovuto al richiamo che essa fa al peso economico che avrebbe un plurilinguismo estremo entro il funzionamento delle istituzioni comunitarie: «Va da sé che la molteplicità delle lingue impone vincoli, pesa sul funzionamento delle istituzioni europee e ha un costo in termini di denaro e di tempo. Questo costo diventerebbe anche proibitivo se si volesse attribuire a decine di lingue tutto il posto che i loro locutori potrebbero le-

Il trilinguismo
dei cittadini europei:
L1, lingua
internazionale,
lingua adottiva

gittimamente rivendicare» (ivi, p. 4). Alcuni, dunque, giustificano il “monolinguismo allargato a pochi idiomi” per i lavori delle istituzioni comunitarie con ragioni economiche, sostanzialmente con i costi della traduzione di tutte le lingue europee in tutte le lingue europee. Niente di più pretestuoso, ovviamente, perché, anche se fosse effettivamente un onere rilevante (e non lo è a fronte degli impegni militari dei Paesi europei o delle loro spese per la difesa o, per alcuni Paesi, delle risorse bruciate nella corruzione e negli sprechi corporativi), il valore culturale ed economico-finanziario generale che ne deriverebbe sarebbe infinitamente più alto.

Per la *Sfida*, allora, è legittimo pretendere l'uso di ogni lingua entro il funzionamento della macchina istituzionale comunitaria: proprio a partire dalla consapevolezza del punto critico costituito dai costi la *Sfida* propone una sua pragmatica soluzione alla gestione consapevole e coerente del plurilinguismo entro gli Stati nazionali europei, cioè una gestione nei termini di una condivisa politica linguistica.

Per quanto riguarda la **L1**, la lingua primaria degli individui, la *Sfida* non sembra necessariamente fare riferimento alla lingua nazionale di uno Stato europeo: ovviamente, non fa che prendere atto della sua inevitabile esistenza nell'individuo; la casistica dei bambini bilingui, dei figli di coppie miste non è altro che un caso che semmai amplia il ventaglio di idiomi che i cittadini europei dovrebbero possedere.

Per quanto riguarda la **lingua internazionale**, la seconda delle tre lingue che dovrebbero costituire il bagaglio idiomatologico del cittadino europeo, la *Sfida* non si limita all'inglese, ma lascia la scelta in rapporto alle esigenze che possono derivare dal contesto e dai progetti di vita dei singoli. Per di più, non limita la scelta alle sole lingue europee: in tal senso, ci sembra che la *Sfida* si faccia portavoce di una istanza di apertura che segna la sua capacità di superare i confini europei.

La terza lingua, la **lingua adottiva**, è per la *Sfida* il frutto di una libera scelta, che si inserisce entro un quadro politico promosso dalle istanze governative dei Paesi europei. Il documento prende atto di una possibile illusione: che tutte le lingue europee possano essere utilizzate da tutti i cittadini europei in uguale misura, e che nelle istituzioni comunitarie il loro uso generalizzato sia garantito. Sappiamo, per quest'ultimo aspetto, come il peso politico di alcuni Paesi sia determinante per restringere il ventaglio d'uso degli idiomi nei lavori delle istituzioni comunitarie, e come l'italiano sia una lingua svantaggiata – minoritaria – in tale quadro.

Per la *Sfida*, come risolvere il problema che nasce dall'idea del valore in sé del plurilinguismo, della ricchezza di tale pluralità da un lato, e dal fatto che nella realtà difficilmente è possibile vedere diffuse in modo egualitario tutte le lingue d'Europa?

La risposta è di grande interesse. La *Sfida* indica come obiettivo politico dei

Paesi dell'Unione la creazione, entro ciascuno di essi, di gruppi di parlanti che complessivamente garantiscano la conoscenza di tutte le lingue degli altri Paesi europei in uno schema bipolare di partenariato. In altri termini, la politica linguistica di uno Stato dovrebbe individuare la soglia minima di parlanti in grado di garantire la conoscenza generale delle culture e delle società, l'incontro delle persone, la curiosità culturale, nonché la possibilità di mettere in contatto i sistemi produttivi. In altre parole, ogni Paese dovrebbe garantirsi di avere gruppi capaci di metterlo in contatto con ogni altro Paese europeo tramite la lingua di quest'ultimo. Ciò non può avvenire in modo prescrittivo normativamente; occorre, per la *Sfida*, che i cittadini siano motivati a scegliere, ad adottare le lingue degli altri Paesi. Per l'Italia, occorrerebbe che il governo comprendesse l'importanza di avere scambi diretti e vivi, a livello culturale ed economico-produttivo, ad esempio con la Lituania, e che facesse in modo da garantire la possibilità di apprendere il lituano ad almeno un numero x di italiani, che costituirebbero non solo quella fascia di popolazione capace di un contatto diretto con la Lituania e la sua lingua-cultura-società, ma anche di garantire quell'opera di "mediazione", di messa in contatto e di costruzione di ponti culturali e civili che è condizione di possibilità anche per la diffusione delle merci.

La proposta della *Sfida* appare, a nostro avviso, come una soluzione intermedia fra le istanze direttive proprie di una possibile politica linguistica, la libertà di scelta individuale, le esigenze collettive di interscambio anche commerciale, e tutto ciò in una via che guida la diffusione di un "plurilinguismo semispontaneo", razionalmente gestito. Eppure, le linee indicate al nostro sistema scolastico sono chiare: come si stanno attuando a livello di norme, circolari, indicazioni ministeriali? Vorremmo concludere il capitolo con questo interrogativo, proponendolo alla riflessione e all'analisi critica di ognuno.

In questo capitolo

1. Gli immigrati stranieri, soprattutto giovanissimi, entrano in maniera crescente nel sistema scolastico italiano, creando una situazione di diffuso contatto fra lingue e culture diverse. Le sfide del plurilinguismo e dell'interculturalità si giocano nella classe plurilingue.
2. La classe plurilingue è una opportunità per la messa in atto di un'educazione linguistica rivolta a tutte le componenti, non solo agli alunni di origine straniera, per la conquista sempre più ampia e consapevole dell'universo dei linguaggi e delle lingue.
3. La scuola italiana è fortemente impegnata nello sviluppo di un sistema di accoglienza e integrazione degli alunni di origine straniera, tale azione è oggi ostacola-

ta da opzioni ideologiche che sembrano non porre il nostro Paese in piena sintonia con la politica linguistica comunitaria.

4. Anche i documenti più recenti di politica linguistica comunitaria propongono lo sviluppo di una competenza trilingue in tutti i cittadini europei, compito dunque primario per la scuola: la L1, una lingua di comunicazione internazionale, una lingua adottiva.

Gli strumenti di riferimento

1. Altri strumenti di riferimento

Finora abbiamo proposto due grandi classi di strumenti che possono aiutare il docente di italiano L2 nella sua azione conoscitiva e di intervento formativo: quelli di politica linguistica, che servono per mettere in sintonia l'intervento sull'italiano soprattutto con le linee europee di diffusione delle lingue; quelli utilizzabili per programmare e gestire con autonomia, consapevolezza e responsabilità i concreti progetti di insegnamento.

Vanno segnalati anche altri tipi di riferimenti per il docente o per chi voglia operare, con altre funzioni (valutatore di competenza, autore di materiali didattici, mediatore o facilitatore linguistico ecc.), nel settore dell'italiano L2 o, più generalmente detto, dell'italiano in contatto con le altre lingue e culture.

Tra gli altri strumenti che possono contribuire alla progettazione e all'attuazione di un percorso formativo centrato sull'italiano L2 la novità più rilevante è costituita dalle possibilità offerte dalla rete **Internet**, dove sono stati creati moltissimi siti su questa materia. Tentare di effettuare la loro completa ricognizione è impresa impossibile, non soltanto per il loro numero, quanto per il loro continuo moltiplicarsi, che fa diventare vecchia ogni ricognizione nel momento stesso in cui è realizzata. Qui di seguito indichiamo comunque alcuni siti a partire dai quali si può iniziare una navigazione alla ricerca di materiali da usare direttamente nella didattica o per aggiornare le proprie competenze o per inserirsi in percorsi di qualificazione della professionalità docente.

- Tra le proposte istituzionali segnaliamo innanzitutto il sito www.esticult.it, realizzato dal ministero degli Affari Esteri a partire dal 2009, e gestito dalla Direzione generale per la promozione culturale. Si tratta di una novità che segna una svolta nell'approccio del ministero alla diffusione dell'italiano. Preceduta la sua messa a regime da una serie di tentativi sperimentali, fra i quali un Istituto di cultura virtuale con personaggi-avatar (esperienza che, però, non ha avuto reale seguito), esticult.it si propone

Proposte istituzionali

come un luogo di incontro fra le esperienze e iniziative che sono messe in atto nel mondo da tutti i soggetti che operano nel settore e la struttura istituzionale, sia intesa come organo centrale, sia come rappresentanze periferiche (innanzitutto, gli Istituti italiani di cultura). Sede per un dialogo fra le diverse voci che operano concretamente e quotidianamente nell'italiano L2, è anche strumento di diffusione di esperienze, iniziative, attività, rispetto alle quali estericult.it svolge una funzione di implementazione e disseminazione: prima e fuori dell'opportunità offerta dalla rete, tali attività avrebbero avuto difficoltà a farsi conoscere. Presso il ministero agisce una "cabina di regia" attenta a promuovere tale azione di disseminazione applicando parametri di verifica della qualità e di rigore. Non dispiace, inoltre, l'eleganza e la semplicità del sito, che si colloca nella linea di generale miglioramento del sito istituzionale del ministero, tutto teso verso i caratteri di funzionalità ed estetica come tratti dell'identità italiana proposta al mondo. Nel sito istituzionale del ministero degli Affari Esteri (www.esteri.it) si trova anche l'indirizzario di tutti gli Istituti italiani di cultura nel mondo. Va ricordata, fra le iniziative promosse dal ministero, la Settimana della lingua italiana nel mondo, che si tiene ormai tradizionalmente nella terza settimana di ottobre a partire dal 2000. Nata da una collaborazione con l'Accademia della Crusca, la Settimana della lingua italiana ha un tema diverso ogni anno: gli Istituti italiani di cultura, in collaborazione con le Università per Stranieri di Siena e di Perugia, le altre università italiane, la RAI, enti di ricerca, agenzie culturali e formative private italiane e straniere, organizzano una serie di eventi che concentrano l'interesse degli stranieri su temi caratterizzanti l'identità culturale della nostra lingua. Tra le Settimane ricordiamo quella dedicata alla *piazza* (nel 2008), quella alla scienza italiana (nel 2009, anno mondiale dell'astronomia e ricorrenza galileiana, quella dedicata all'italiano degli altri (2010).

- www.istruzione.it è il sito del ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

- L'INDIRE, ex Biblioteca di documentazione pedagogica, è molto impegnato, anche tramite il suo sito, nella diffusione delle iniziative scolastiche rivolte agli alunni di origine straniera.

Segnaliamo i siti di alcuni atenei italiani impegnati nella didattica dell'italiano a stranieri e/o alla formazione dei docenti.

- www.unistrasi.it: si tratta del sito dell'Università per Stranieri di Siena, nel quale si trovano le pagine di presentazione della CILS – Certificazione di italiano come lingua straniera, della DITALS – Certificazione di competenza per insegnanti di italiano, oltre che tutte le altre attività dell'ateneo senese. Tra queste ricordiamo i master (fra cui il Master MUNDIS per la dirigenza scolastica, realizzato in collaborazione con la Conferenza dei rettori e con l'ANP – Associazione nazionale presidi e dirigenti scolastici), i corsi di aggiornamento anche a distanza, gestiti dal Centro FAST –

Formazione avanzata con supporto tecnologico; i corsi della Scuola di specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri; della Scuola di dottorato di ricerca; del Centro CLUSS, specificamente dedicato all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri. Sempre nel sito dell'Ateneo senese per Stranieri si trova la pagina del Centro di eccellenza della ricerca *Osservatorio linguistico dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* che gestisce diversi progetti di formazione rivolti ai docenti che operano con gli stranieri adulti e con i loro figli. Tutti questi Centri dell'Ateneo hanno proprie pagine o sottositi cui si accede tramite l'indirizzo principale www.unistrasi.it.

- www.unistrapg.it: si tratta del sito dell'Università per Stranieri di Perugia, nel quale si trovano le pagine di presentazione della certificazione CELI, oltre che tutte le altre attività dell'ateneo perugino.
- <http://venus.unive.it/aliasve>: si tratta del sito dell'Università Ca' Foscari di Venezia dedicato al progetto ALIAS di formazione a distanza dei docenti di italiano. Per il quadro teorico del progetto si veda Balboni (2000a). Il sito si segnala per le molte iniziative messe in atto da quella che si può definire la "scuola veneziana" di glottodidattica, che vede in Paolo Balboni il punto di riferimento e la guida di uno stuolo notevole di giovani impegnati nella ricerca e nella formazione. Per il sito regionale www.itals.it.
- www.uniroma3.it: si tratta del sito della Terza Università di Roma, che è anche Centro ufficiale di certificazione, rilasciando la certificazione IT. Notevole è l'attività di ricerca e di formazione, su progetti sempre molto interessanti per riferimenti concettuali e per rilevanza ai fini del miglioramento della didattica dell'italiano agli stranieri.
- Un progetto di corso di laurea a distanza in Lingua e cultura italiana è quello realizzato dal consorzio ICon, che raccoglie diverse università italiane con il coordinamento di quella di Pisa: www.icon.it. Fra i partecipanti al consorzio troviamo le due Università per Stranieri di Siena e di Perugia, e la Terza Università di Roma, che forniscono i servizi certificatori e che svolgono un ruolo centrale nella realizzazione dei materiali per l'insegnamento dell'italiano a distanza. Oltre alla laurea in Lingua e cultura italiana, ICon promuove diversi master, fra cui ricordiamo quello, gestito congiuntamente fra le due Università per Stranieri di Siena e di Perugia, in Didattica della lingua e letteratura italiana.
- <http://lettere.unipv.it/diplinguistica/> è il sito del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pavia, dove è possibile reperire informazioni sulle iniziative di ricerca nel settore acquisizionale. Tali attività fanno riferimento alla prima banca dati di materiali linguistici di immigrati stranieri realizzata in Italia e usata nel "Progetto Pavia" di analisi dell'interlingua di apprendimento a base italiana. Vi è possibile anche trovare una bibliografia di opere di ricerca e di glottodidattica sulle tematiche dell'apprendimento

dell'italiano L2. Un CD (Andorno, 2001), contenente la banca dati, può essere richiesto al Dipartimento.

Il Consiglio d'Europa
e le istituzioni
comunitarie

- <http://www.coe.int>: è il sito del Consiglio d'Europa, importante per i progetti e i relativi documenti sulla diffusione delle lingue. Vi si possono trovare i documenti analizzati nel presente volume e quelli relativi ai progetti comunitari messi in atto negli anni. Pure importante è il sito [eurostat.org](http://www.eurostat.org), che presenta le statistiche europee, anche nel settore culturale, della formazione, della diffusione delle lingue. Oltre al Consiglio d'Europa va fatto riferimento a quelli promossi dalla Commissione Europea, che forniscono informazioni sui progetti, convegni, seminari sulla diffusione delle lingue e, in generale, sulle problematiche formative a livello europeo. In tali siti sono anche presenti i bandi per i progetti comunitari. Il Consiglio d'Europa attribuisce ogni anno un riconoscimento ai prodotti e alle attività che si sono distinti per la qualità nella diffusione delle lingue: si tratta del Label europeo di qualità. In Italia il Label è attribuito dopo una selezione che avviene tramite il ministero dell'Istruzione e l'ISFOL. Diverse università italiane si sono viste attribuire tale riconoscimento, così come scuole e case editrici. L'Università per Stranieri di Siena lo ha ricevuto consecutivamente negli ultimi cinque anni per i suoi progetti di certificazione di italiano per i livelli A1 e A2, per le ricerche sulle lingue immigrate, sull'insegnamento dell'italiano nelle carceri, per la DITALS, per un corso di italiano per radio, e anche per la collaborazione alla realizzazione di un manuale di italiano destinato alle badanti.

Siti degli IRRE
e delle Regioni

- <http://www.scuolaer.it>: si tratta di un sito curato dall'IRRSAE-IRRE Emilia-Romagna che permette di accedere ad altri sull'italiano e sull'intercultura. Sulle tematiche della gestione del contatto linguistico e culturale nelle situazioni scolastiche con allievi immigrati bambini e adulti gli IRRE (ex IRRSAE) regionali hanno diversi materiali, che presentano i risultati di sperimentazioni locali.

Altri siti

- Un progetto importante è quello promosso dalla Regione Toscana per mettere in rete le iniziative delle scuole tese all'integrazione dei figli degli immigrati: www.regione.toscana.it e www.progettotrio.it.

Siti Internet che hanno materiali anche bibliografici sull'italiano L2 sono www.emt.it/italiano, www.linguanet-europa.org, e altri ancora facilmente reperibili tramite la parola chiave *italiano*.

Tra gli altri siti che operano sull'italiano segnaliamo www.italianoscritto.com. Le case editrici che si occupano di italiano L2 sono diverse e tutte hanno pagine web: Guerra, Giunti, Le Monnier, Bonacci, Alma, Edilingua ecc. Tra le riviste, segnaliamo "InIt", edita da Guerra. Particolarmente impegnata nella realizzazione di materiali didattici su supporto elettronico e nella formazione a distanza è la Didael: www.didael.it.

Nel sito www.culturitalia.uibk.ac.at, curato da G. Merz e ospitato nel server dell'Università di Innsbruck (così come la pagina *tuttitalia linguistica*),

si possono trovare molte interessanti notizie su centri di ricerca, pubblicazioni, attività, associazioni impegnate nello studio e nella diffusione dell'italiano L2. Da tale sito si può accedere alla pagina *no.bi.li.i.*, notiziario bibliografico di letteratura, lingua e linguistica italiana.

Una ricca fonte di informazioni e di collegamenti ad altri siti sull'italiano L2 è: <http://www.museoitalia.com>.

2. Associazioni di insegnanti e di studiosi, centri universitari, riviste

Per gli insegnanti e i futuri insegnanti di italiano L2 è molto importante il collegamento con le realtà che in sede locale, in Italia e all'estero, svolgono attività di ricerca scientifica e di formazione linguistica: ci riferiamo in particolare alle istituzioni culturali, alle associazioni di insegnanti e di studiosi, alle università. Qui di seguito ricordiamo solo alcune fra le più rilevanti e diffuse.

Tra le **agenzie formative e culturali** ricordiamo innanzitutto la rete degli **Istituti italiani di cultura nel mondo**. Sono più di 90 e svolgono attività di promozione della lingua e della cultura italiana (mostre, concerti, convegni) e di insegnamento linguistico. Sono il tramite principale per le borse di studio offerte dal governo italiano e dalle università (soprattutto quelle per Stranieri di Siena e di Perugia). Molti degli IIC sono anche sedi degli esami di certificazione di italiano come lingua straniera CILS, CELI, IT, Plida. L'indagine *Italiano 2000* ha presentato il quadro più aggiornato sulla loro situazione, individuando, accanto alle situazioni di forte impegno e di grande qualità della loro azione, anche i punti critici che li caratterizzano sistematicamente o che si manifestano in alcune realtà.

La **Società Dante Alighieri** si articola in una rete molto diffusa di comitati locali, soprattutto nei Paesi a forte presenza di immigrazione italiana, i quali svolgono principalmente attività culturali e di insegnamento dell'italiano, oltre a essere anche sedi della propria certificazione. La sede centrale romana della Società promuove anche interessanti iniziative quali seminari, presentazioni di volumi e indagini sulla lingua italiana (ad esempio, sulle parole più conosciute nel mondo). Il sito Internet è www.ladante.it.

Sempre nelle situazioni a forte presenza di emigrati italiani e dove sono state attivate le ricordate attività linguistico-culturali istituite ai sensi del D.L. 297/1994, art. 636, la selezione e il rapporto con i docenti si svolgono attraverso gli enti gestori, che spesso hanno la loro origine nelle strutture della nostra emigrazione.

Il CGIE – Consiglio generale degli italiani all'estero è l'organo di rappresentanza delle nostre comunità emigrate, ed è presieduto dal ministro degli Affari Esteri.

Tra le agenzie culturali che si occupano dei problemi anche linguistici degli emigrati italiani nel mondo ricordiamo la FILEF e l'Istituto Fernando

Istituzioni culturali

Santi. Quest'ultimo, in particolare, coopera sistematicamente con l'Università per Stranieri di Siena su diverse iniziative di formazione degli insegnanti. Va ricordata, entro tale quadro di collaborazione, la realizzazione del primo materiale didattico per insegnare l'italiano alle assistenti alla persona – le “badanti” –, che nella stragrande maggioranza dei casi sono immigrate. Il volume, i cui autori sono Isabella Totaro e Sergio Pizziconi, ha per titolo *Diario di bordo per assistenti familiari*, ed è pubblicato dalle edizioni Guerra. Lo citiamo come caso interessante della linea che sempre più estesamente ha preso la produzione editoriale recente per l'italiano L2: accanto ai materiali “generalisti”, finalizzati alla competenza generale, ne esistono molti altri che sono rivolti a destinatari specifici: appunto, badanti; lavoratori immigrati; cantanti d'opera; religiosi ecc. Anche il *Diario di bordo* ha ricevuto il Label del Consiglio d'Europa.

Associazioni
di insegnanti
e di studiosi

Sono diverse nel mondo le associazioni che raccolgono studiosi impegnati nella ricerca sulla lingua e sulla cultura italiane, e insegnanti che operano a tutti i livelli dei sistemi formativi locali. Dall'Italia origina la **Società di linguistica italiana**, al cui interno si è costituito il GISCEL – Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica, che originariamente aveva come proprio oggetto l'italiano L1, ma che, soprattutto a partire dalla presenza di immigrati stranieri nel sistema scolastico italiano, si è dedicato all'italiano L2. Le collane delle pubblicazioni della SLI e del GISCEL costituiscono due fra i più importanti strumenti per gli studiosi e gli insegnanti. Nel 1997 la SLI ha pubblicato un volume di ricognizione sulle cattedre di italianistica nelle università del mondo (Renzi, Cortelazzo, 1997). Il LEND, Lingua e nuova didattica, ha seguito lo stesso andamento, occupandosi prima di italiano e di lingue straniere, poi di italiano come lingua straniera. Importante è l'attività del CIDI, che si è allargata alle questioni poste nella scuola dai giovani di origine straniera.

In generale, le associazioni raccolgono insegnanti e studiosi italiani e stranieri.

La più giovane associazione è DILLE – Società italiana di didattica delle lingue e linguistica educativa (www.dille.it), costituitasi nel 2009. DILLE raccoglie i docenti e ricercatori del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02, Didattica delle lingue moderne, cui si uniscono dottorandi, insegnanti, studenti delle varie università dove sono presenti gli insegnamenti che, entro il sistema universitario italiano, si occupano in maniera specialistica della ricerca sulla didattica linguistica. Il 13 novembre 2009 DILLE ha organizzato, presso l'Università di Parma, il suo primo convegno, dal titolo *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Gli scopi di DILLE sono, ai sensi del suo statuto costitutivo, i seguenti: a) promuovere la ricerca e la sperimentazione nell'ambito dell'acquisizione, dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue; b) consolidare l'identità e la specificità della ricerca glottodidattica italiana; c) contribuire alla definizione delle politi-

che linguistiche e di educazione linguistica in Italia e all'estero; *d*) potenziare l'alta formazione e la specializzazione glottodidattica nelle sedi universitarie e negli istituti di ricerca in Italia e all'estero; *e*) favorire azioni di partecipazione e rappresentanza nonché attività di ricerca nell'ambito dei piani e dei programmi comunitari e internazionali; *f*) realizzare iniziative editoriali e convegnistiche per favorire il dibattito scientifico relativo agli ambiti di riferimento.

DILLE ha anche elaborato, nell'assemblea tenutasi in occasione del convegno di Parma, una proposta di rinnovamento della "declaratoria" del settore scientifico-disciplinare L-LIN/02, che segnala la vastità del suo oggetto:

Settore delle scienze del linguaggio che comprende gli studi teorici, storici e applicativi riguardanti l'acquisizione, l'apprendimento, l'insegnamento delle lingue materne, seconde, straniere, minoritarie ed etniche, nonché la valutazione e la certificazione delle relative competenze. Presta specifica attenzione a:

- formazione dei docenti e degli altri operatori coinvolti nell'educazione linguistica, nella mediazione linguistica e nell'insegnamento delle lingue speciali e dei contenuti disciplinari in lingua straniera;
- multilinguismo e plurilinguismo;
- mediazione linguistica;
- contatto linguistico in prospettiva interculturale;
- traduzione e traduttologia;
- metodologie, tecniche, tecnologie avanzate, e-learning, in ordine ai processi di insegnamento/apprendimento e uso delle lingue.

Altre benemerite associazioni si occupano delle applicazioni degli studi linguistici.

L'AIPI raccoglie i professori di italiano. L' AISLLI – Associazione internazionale per gli studi di lingua e letteratura italiana rappresenta bene la duplice anima che caratterizza diverse associazioni: tenere unite la dimensione linguistica e quella letteraria. La prima si articola il più delle volte nelle due direzioni degli studi teorico-descrittivi e di quelli applicativo-glottodidattici. Proprio questa compresenza di diverse anime (di ricerca e didattica, di studi linguistici e letterari) rende tali associazioni un luogo di incontro di esigenze diverse e di sollecitazioni alla ricerca e all'insegnamento. I volumi che raccolgono gli atti dei convegni costituiscono un osservatorio di estremo interesse per lo stato degli studi nel mondo aventi per oggetto la lingua italiana. La stessa funzione hanno le riviste e i bollettini che le associazioni pubblicano.

Un'altra associazione impegnata nel settore linguistico-filologico, ma che attira anche insegnanti, è la SILFI, Società internazionale di linguistica e filologia italiana. L'ASLI raccoglie gli studiosi di storia della lingua italiana.

L'**ASILS** è una associazione di docenti di italiano agli stranieri: organizza, tra le altre cose, anche convegni sulle tematiche pertinenti tale settore.

Nell'America del Nord ricordiamo l'**AATI**, l'Associazione americana degli insegnanti di italiano, che con il suo bollettino e la rivista "Italica" rappresenta un importante luogo di confronto e un ponte fra la cultura linguistica italiana e americana.

Centri universitari

La ricordata pubblicazione della **SLI** sulle **cattedre universitarie di italianistica nel mondo** (Renzi, Cortelazzo, 1997) presenta un panorama che vede la loro presenza in 25 Paesi nel mondo: Austria, Belgio, Croazia, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Irlanda, Jugoslavia, Malta, Messico, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Repubblica Ceca, Regno Unito, Romania, Russia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria, USA. Spesso nei relativi dipartimenti esistono riviste di studi italiani. Nelle università i centri di insegnamento linguistico offrono corsi di italiano agli studenti universitari; sempre gli atenei costituiscono i principali punti di riferimento per gli Istituti italiani di cultura nella loro azione di formazione linguistica e promozione di attività culturali. Vista la diversa natura dei due soggetti e la loro reciproca autonomia, spesso si sviluppa un confronto fra posizioni diverse che può produrre risultati positivi per la diffusione della nostra lingua. L'Australia, l'Argentina, il Brasile, gli Stati Uniti e il Canada, la Francia, la Germania e il Belgio, gli altri Paesi a forte presenza di emigrazione italiana sono altresì centri di vivaci studi sia di italianistica, sia di sociolinguistica applicata al contesto migratorio. In altri Paesi, poi, dove non ci si aspetterebbe molta attenzione alla nostra lingua e cultura a causa della profonda distanza non solo materiale, si ha la sorpresa di vedere un fiorire di centri di ricerca e di insegnamento che rispondono a pubblici sempre crescenti: come esempi paradigmatici ricordiamo il Messico e il Giappone. Il primo vede la presenza di una articolatissima rete di soggetti culturali italiani e locali impegnati in un dibattito sempre vivace e attento a ciò che avviene nel nostro Paese, e soprattutto impegnati in una vastissima rete di iniziative di insegnamento: come esempio delle dimensioni del pubblico locale ricordiamo il **CELE**, Centro linguistico dell'Università Nazionale Autonoma del Messico, che ha ogni anno più di 1.500 studenti di italiano. Accanto alla didattica si sviluppano nelle università messicane intense attività di ricerca che di recente hanno trovato un loro importante sbocco nella **Cattedra "Italo Calvino"**, istituita presso l'**UNAM** di Città del Messico e sostenuta dal nostro governo: i suoi convegni internazionali sono momenti importanti di confronto fra la cultura italiana e quella non solo messicana, ma più generalmente latino-americana. L'**Istituto italo-latinoamericano**, con sede a Roma, rappresenta un altro di quei ponti tanto importanti per il dibattito fra lingue e culture, e per la loro reciproca diffusione.

In Giappone la lingua e la cultura italiana, intellettuale e "materiale", sono

in fortissima espansione: forse proprio la distanza culturale rappresenta il fattore di attrazione della nostra lingua. L'indagine *Italiano 2000* ha messo in luce che in Asia (e in Giappone in particolare) si ha una delle maggiori tendenze all'espansione della nostra lingua e cultura: dai corsi per il suo insegnamento alle insegne dei negozi; dalla moda allo sport alla cucina, la presenza italiana assume caratteri vistosi in Giappone. Alle molte iniziative di insegnamento, messe in atto sia dagli Istituti italiani di cultura (quello di Tokyo per primo) corrisponde una solidissima base di studi scientifici (come esempio, ricordiamo che al linguista giapponese Shigeaki Sugeta è stato conferito un premio da parte del nostro governo per i suoi studi sul sardo).

Moltissime sono, nel mondo, le riviste di studi sulla lingua e cultura italiana, soprattutto originate dalle associazioni e dalle università, nonché da diversi Istituti italiani di cultura (da Parigi a Praga a Edimburgo a Budapest a Vienna, per citarne alcuni). Tra le più diffuse ricordiamo "Italice", "Il Veltro", gli "Annali" dell'Università per Stranieri di Perugia. Anche "SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata" e "RILA - Rivista Italiana di Linguistica Applicata" ospitano contributi sull'italiano come L2. "InIT", fra le più recenti, come diverse di quelle menzionate ha un formato elettronico, per evidenti ragioni di costi e di capacità di raggiungere il pubblico potenziale nel mondo.

Le riviste

In questo capitolo

1. La rete Internet è una fonte pressoché inesauribile di materiali e suggerimenti, e per condividere i progetti che a livello locale, nazionale, internazionale vengono messi in atto per gestire le questioni del contatto linguistico, soprattutto quando questo riguarda alunni di diversa origine linguistica.
2. I soggetti che sono impegnati nella ricerca e nella formazione diretta nel settore dell'italiano L2 sono numerosissimi in Italia e nel mondo. Chi intende operare in tale settore deve tenersi sempre in contatto con tali associazioni, che rappresentano, con le loro attività e pubblicazioni (anche in rete), una risorsa per la gestione delle sempre nuove esigenze emergenti nel mercato globale delle lingue, di cui anche l'italiano fa parte.

Bibliografia

Negli anni recenti le ricerche sull'italiano come L2 hanno continuato la loro espansione, come già avevamo segnalato nella prima edizione di questo volume. La ricerca sulla condizione dell'italiano nel mondo si è arricchita di dati, e lo stesso ministero degli Affari Esteri, nella Direzione generale per la promozione culturale, ha avuto modo di utilizzare le statistiche raccolte annualmente sulle attività degli Istituti italiani di cultura per tentare di renderle fondamento di un'azione di sviluppo degli interventi sulla presenza dell'italiano nel mondo. Il secondo grande filone di studi è legato all'aumento dei centri di ricerca universitari che si occupano specificamente di italiano L2 (oltre alle Università per Stranieri di Siena e di Perugia, ricordiamo Ca' Foscari di Venezia, Torino, Parma, Modena-Reggio Emilia, Bologna, Parma, Viterbo, Roma La Sapienza e Roma Tre, Chieti-Pescara, Napoli, Cosenza, Palermo, Cagliari) o, più generalmente, di tematiche acquisizionali (ad esempio, Pavia, Bergamo, Milano Bicocca, Verona). Il terzo filone è quello legato alle tematiche metodologiche e applicate, che ha visto approfondire le questioni delle nuove tecnologie, della formazione dei docenti, dei sillabi. Una quarta linea di ricerche si concentra sulle tematiche della valutazione e della certificazione dell'italiano L2, e vede i tre Enti certificatori universitari (Stranieri di Siena e di Perugia, Roma Tre) produrre ricerche pure e applicate di notevole ampiezza e rilevanza, anche per le implicazioni sociali della materia (ad esempio, in collegamento con le questioni della cittadinanza, o per l'ottenimento dei visti di ingresso).

Capitolo 1

Sulla politica linguistica promossa dal Consiglio d'Europa cfr. Biazzini (1999), Mazzotta (2002), Balboni (2004), Carli (2004), Mezzadri (2004, 2006). I progetti del Consiglio d'Europa hanno avuto ricadute notevoli sul rinnovamento delle metodologie glottodidattiche: per avere un quadro di tali referenti teorici cfr. Sheils (1988) sull'approccio comunicativo nella classe di lingua. Per un approccio che vede nella diversità linguistica un fattore di sviluppo sociale e culturale in Europa cfr. Consiglio d'Europa (1989).

Per le tematiche teoriche generali della valutazione delle competenze linguistiche cfr. Porcelli (1998) e, orientati anche alla disamina della valutazione certificatoria,

Barni (2000, 2001c), Jafrancesco (2006). Vedovelli (2005c) è finora l'unico manuale italiano sulle tematiche della valutazione certificatoria. A esempio del lavoro di ricerca soggiacente alle pratiche della valutazione certificatoria cfr. Ambroso (1996, 2000), Ambroso, Pennacchi, Di Giovanni (2001).

Per i problemi acquisizionali negli apprendenti avanzati di italiano L2 cfr. Bagna (2001, 2003a, 2003b, 2004, 2007). Una ricognizione generale sull'acquisizione della L2 in Chini (2005). Sulla didattica acquisizionale cfr. Bettoni (2001), Vedovelli, Villarini (2003), De Marco (2005), Chini, Desideri, Favilla, Pallotti (2007), Rastelli (2009), Balboni (2008), Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi (2008), Vedovelli (2009a).

Per una ricognizione generale sulle problematiche glottodidattiche dell'italiano L2 in rapporto al quadro teorico-metodologico più generalmente diffuso cfr. Balboni (1994, 2002, 2006, 2008). Balboni (2009) è un importante contributo alla storia dell'educazione linguistica in Italia; sul tema cfr. anche Gensini (2005), così come sulle vicende storiche dell'insegnamento linguistico cfr. Borello (2002).

Ricognizioni manualistiche generali e recenti sulla didattica linguistica sono Balboni (2006), De Marco (2000), Palermo, Diadori, Troncarelli (2009).

Capitolo 2

Per una ricognizione sulla tematica dei livelli di competenza sviluppatasi entro i progetti del Consiglio d'Europa cfr. van Ek (1987), Mazzotta (2002), Barni (2005, 2006, 2008a), Bagna, Barni (2005), Bagna, Barni, Machetti (2006).

Per una aggiornata ricognizione di sintesi sulle teorie e sulle procedure di costruzione di test cfr. Barni (2000, 2005).

Sulle problematiche della oggettività della valutazione cfr. Vedovelli (1996a). Sul carattere *fuzzy*, vago della misurazione della competenza linguistica cfr. Machetti (2006a, 2006b).

Per la descrizione delle caratteristiche della CILS e dei suoi livelli rimandiamo alle *Linee Guida CILS* (CILS, 2009). Per un quadro sinottico sulle diverse certificazioni italiane cfr. FAPI (2010). Il quadro dettagliato delle corrispondenze fra figure professionali e in generale di apprendenti, contesti sociali e livelli delle certificazioni di italiano L2 è indicato nel documento del ministero degli Affari Esteri (1998).

Capitolo 3

Un'ampia e critica ricognizione sui metodi nell'insegnamento linguistico è Serra Borneto (1998). Cfr. anche Luise (2003).

Per una ricognizione delle linee di sviluppo e dei punti nodali della linguistica testuale cfr. Conte (1989) e De Beaugrande, Dressler (1994).

Sull'universo della testualità e sul mondo come testo cfr. Segre (1981).

Sulla chiarezza e oscurità del linguaggio cfr. Baldini (1989), De Mauro (1980 e ss., 1991b), Piemontese (1996). Le posizioni promosse in Italia da De Mauro sulla gestione della leggibilità dei testi sono passate, a distanza di tempo, nelle riflessioni sull'insegnamento dell'italiano agli stranieri: cfr. Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003), Grassi (2007).

Sulle tematiche della ridondanza cfr. Chiari (2000). Ferreri (2005) analizza più generalmente le tematiche dello sviluppo lessicale anche entro un quadro statistico-linguistico. Sempre sul lessico cfr. Bagna, Machetti (2008a), Bernini, Spreafico, Valentini (2008), Barni, Troncarelli, Bagna (2008). Sul lessico dell'italiano parlato dagli stranieri cfr. Vedovelli (2006b), Gallina (2009), Barni, Gallina (2008).

Sui fondamenti cognitivi della tipologia testuale cfr. Lavinio (1990, 2000).

Per la complessità della gestione del genere di discorso più naturale, il dialogo, nell'insegnamento/apprendimento cfr. Vedovelli (1999a).

Sulle tematiche della non testualità in rapporto al linguaggio dei mistici cfr. Baldini (1999).

Capitolo 4

Sul rapporto fra lingua e cultura la bibliografia è sterminata: cfr. Cardona (1985).

Sul ruolo che il Consiglio d'Europa ha avuto nella promozione di progetti di intercultura cfr. Batelaan, Coomans (1995). Per l'Italia cfr. Caon (2006, 2008a, 2008b), Caon, Ongini (2008). Il progetto TQAC è promosso a livello comunitario per certificare la qualità della formazione dei docenti di lingua: cfr. Diadori (2010). Sui fondamenti filosofici dell'intercultura cfr. Giuliani, Barni (2008).

Per la formula di calcolo della densità comunicativa cfr. Klein (1989, p. 13).

Una ricognizione sulle possibilità di azione didattica differenziata per l'italiano L2 è Diadori (2001): all'interno di tale lavoro si trovano pregevoli contributi di A. Mollica, M. Barni, A. Villarini. Più recenti sono Caon (2006, 2008b), Benucci (2008).

Capitolo 5

Sulla didattica linguistica, sulle modalità della sua articolazione, sul lavoro relativo a singole abilità la bibliografia è vastissima: Mollica (1998) fornisce una ricca serie di suggerimenti ed esperienze. Per un modello di unità didattica diverso da quello

presentato in questo volume cfr. Porcelli (1998). Un'opera che consente un bilancio delle moltissime tematiche poste dalla didattica linguistica è Mollica, Dolci, Pichiassi (2008), che prende a pretesto il riconoscimento a Katerin Katerinov, uno dei grandi innovatori della didattica dell'italiano.

Sull'oggetto e sulla natura della linguistica educativa cfr. De Mauro, Ferreri (2005), Vedovelli (2003, 2009a).

È interessante la traduzione delle *Dieci tesi GISCEL per l'educazione linguistica democratica in francese e inglese*: Ferreri (2010).

Capitolo 6

Il concetto di "bisogno di formazione linguistica" è stato centrale da sempre nei progetti del Consiglio d'Europa: cfr. Porcher (1980).

Contributi che legano le prospettive di linguistica acquisizionale e le implicazioni applicative sono Pallotti (1998), Barni, Carloni, Lucarelli (2003), Grassi, Bozzone Costa, Ghezzi (2008), Lo Duca (2003), Santipolo (2002), Chini, Desideri, Favilla, Pallotti (2007), Bernini, Spreafico, Valentini (2008).

Per l'analisi della lingua dei materiali didattici cfr. Benucci (1993).

I progetti di ricerca e di intervento del Consiglio d'Europa sono stati centrati da sempre sulle problematiche sociali, culturali, scolastiche, linguistiche dei migranti. Per quanto riguarda il mantenimento della lingua d'origine cfr. Rey (1983a); per il contatto fra culture e per il concetto di multiculturalismo cfr. Rey (1983b).

Un'importante ricognizione sulla questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia è Barni, Villarini (2001). Importante è la duplice bibliografia, sull'intercultura e sulla lingua, contenuta in "Studi Emigrazione" (1996).

Per i dati relativi alla presenza dell'immigrazione straniera in Italia cfr. l'annuale Rapporto Caritas. Per le proiezioni sulla presenza immigrata entro la popolazione italiana cfr. Valentini (1999). Per le statistiche mondiali sulla popolazione cfr. l'annuale rapporto di "The Economist".

Per le mappature linguistiche di aree territoriali a forte componente migratoria cfr. per l'Australia Clyne (1982, 1991) e per Londra Baker, Eversley (2000), quest'ultimo inserito in un più vasto progetto inglese. In generale, sui nuovi panorami linguistici urbani e sulle implicazioni in termini interculturali e didattico-linguistici cfr. Barni, Extra (2008), Shohamy, Gorter (2008). Per l'Italia cfr. i lavori del gruppo operante presso l'*Osservatorio linguistico dell'italiano diffuso fra stranie-*

ri e delle lingue immigrate in Italia dell'Università per Stranieri di Siena: Bagna, Barni, Siebetchu (2004), Barni (2008b, 2008c), Barni, Bagna (2008), Vedovelli, Barni, Bagna (2009), Bagna (2009a).

Per gli studi sul disagio psicologico nella migrazione e sulla base psicosomatica di molte patologie che colpiscono gli immigrati cfr. Risso, Frigessi Castelnuevo (1978); per i lavori sull'immigrazione straniera in Italia Favaro, Tognetti Bordogna (1989) affrontano da una prospettiva culturale le questioni sociali degli immigrati, tra le quali quelle della salute.

Per una serie di esperienze di lavoro svolte entro i CTP sulla cucina e sui cibi degli immigrati, fatti oggetto di analisi e diventate anche strumento di formazione linguistica, cfr. Nuccetelli (2000).

Per la gestione dell'accoglienza degli allievi stranieri nelle scuole cfr. Favaro (1998) e Favaro, Gomes, Pallotti (1996).

Per l'italiano come lingua di contatto cfr. Freddi (1987), Vedovelli (2005a, 2005b, 2006c, 2008a).

Per i livelli CILS A1 e CILS A2 cfr. Barki *et al.* (2003), Bagna, Barni, Machetti (2006).

Dati quantitativi sulla composizione dei pubblici dell'italiano nel mondo si trovano nella più volte qui citata indagine *Italiano 2000* (De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia, 2002) e in Bandini, Barni, Sprugnoli (1999). Barni (2001c) ha confrontato i ritmi di acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati stranieri in Italia e di stranieri nel proprio Paese. Sui nuovi pubblici dell'italiano nel mondo cfr. Ferreri (2009).

I nuovi pubblici dell'italiano L2 hanno spinto ad analizzare le differenti risultanze derivanti, in termini di linguistica e didattica acquisizionale, dal contatto di idiomi diversi con l'italiano: cfr. Banfi (2003), Celentin, Cognigni (2005), Della Puppa (2006), D'Annunzio (2009).

Sulle condizioni contestuali entro le quali si svolgono i processi di insegnamento dell'italiano ad adulti, e in particolar modo in carcere, cfr. Benucci (2007) e Rossi, Scaglioso (2007).

Sulle diverse questioni poste dall'insegnamento dell'italiano a adulti e a giovani e giovanissimi cfr. Begotti (2006), Gallina (2005, 2006, 2007a, 2007b), AA.VV. (2006).

Per ricognizioni di sintesi sulle varietà di acquisizione dell'italiano L2 cfr. Giacalone Ramat (1993a) e Chini (2005).

Sull'aspetto teorico-descrittivo degli usi linguistici di ambito tecnico-specialistico cfr. Sobrero (1993) e Cortelazzo (1990). Sull'insegnamento linguistico di ambito tecnico-specialistico cfr. Porcelli *et al.* (1990), Balboni (2000b). Per esperienze di insegnamento dell'italiano di ambito settoriale cfr. Semplici (1993), Troncarelli, Vannini (1995), Garzone, Salvi (2007).

Sulle caratteristiche della comunicazione in ambito universitario cfr. Ciliberti, Anderson (1999).

Il concetto di autonomia dell'apprendimento, anche in ciò che riguarda l'autovalutazione, è trattato già in Holec (1988).

Sulla lingua per l'educazione cfr. Cavalli, Crisan, Van de Ven (2010).

Capitolo 7

Sul Glotto-kit cfr. Gensini, Vedovelli (1983, 1984), Beccaria (1989). Per la concreta realizzazione della rilevazione socioculturale e linguistica d'ambiente cfr. De Mauro, Lodi (1979). Per il vocabolario di base della lingua italiana cfr. De Mauro (1980). De Mauro, Padalino (2010) hanno ricostruito il clima culturale e sociale entro il quale nacque il Glotto-kit.

Sul Glotto-kit per bambini stranieri cfr. Villarini (1995) e Fragai (2000).

Per il progetto di sistema coordinato delle certificazioni di italiano L2 cfr. Ministero Affari Esteri (1998).

Le bibliografie più aggiornate sulle tematiche sociolinguistiche dell'emigrazione italiana all'estero sono Tassello, Vedovelli (1996) e Vedovelli, Villarini (1998). Sull'immigrazione straniera in Italia, invece, si possono consultare Vedovelli (2000) e Villarini (2000). Sugli interventi a favore dei giovani discendenti dei nostri emigrati all'estero cfr. Vedovelli, Barni, Miraglia (2001). Per progetti di intervento didattico rivolto ai docenti che operano sui giovanissimi di origine italiana all'estero cfr. Ventriglia (1993) e Castellani (1994-97). Più recente è Vedovelli (2006c).

Il concetto di "spazio linguistico", già adoperato da L. Wittgenstein, è usato da De Mauro (1980 e ss.) per la condizione linguistica italiana e per il concetto di competenza.

Per la struttura del lessico dell'italiano parlato cfr. De Mauro *et al.* (1993); per il vocabolario di base dell'italiano cfr. De Mauro (1982).

Per una ricognizione sulla didattica linguistica che utilizza supporti multimediali cfr. Porcelli, Dolci (1999).

Tra gli strumenti utilizzabili dai docenti segnaliamo i dizionari di glottodidattica: cfr. Lavinio, Vedovelli (1997) e Balboni (1999).

Sul ruolo del docente di italiano nel mondo cfr. Bagna (2008).

Le ricerche in Italia si sono sempre più concentrate sulle questioni della lingua per lo studio: cfr. Bosisio, Cambiaghi (2007), Cardona (2008), Coonan (2001, 2008), Luise, D'Annunzio (2008), Serragiotto (2003, 2004).

Capitolo 8

Sulla classe plurilingue e sulle sue problematiche linguistiche cfr. Barni, Vedovelli (2009).

Sulla politica linguistica italiana cfr. Vedovelli (2006a, 2009b, 2010b), così come, in generale, gli atti del convegno della Società di linguistica italiana tenutosi a Modena nel 2004: Guardiano, Calaresu, Robustelli, Carli (2005), nonché Carli (2004).

Per la rilevanza del tema, ovvero il rapporto fra lingua e cittadinanza, cfr. la ricognizione in Avellini, Pugliese (2009).

In generale, sui tratti della nuova caratterizzazione dell'italiano nel mondo cfr. Vedovelli, Machetti (2006), Vedovelli (2009d). Il ruolo di settori come quello enogastronomico sulla diffusione dell'italiano nel mondo è stato messo in luce in Vedovelli (2005a, 2009c).

L'idea di un contesto quale quello del mercato globale delle lingue entro il quale agisce l'italiano ha implicazioni sulle funzioni delle certificazioni di competenza linguistica (cfr. Vedovelli, 2008b) e sul ruolo dell'industria della lingua (cfr. Vedovelli, 2010b).

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1992), *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino.

AA.VV. (1994), *Certificazioni a confronto*, in "Educazione Permanente", VI, 4-5, luglio-ottobre.

AA.VV. (2006), *Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza. Fra italiano, dialetto, italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.

- ALBERT L. (1997), *La Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: la CILS e le 150 ore*, in "Percorsi. Rivista di educazione degli adulti", x, pp. 55-6.
- AMBROSO S. (a cura di) (1986), *La certificazione dell'italiano come L2. Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", Perugia, 16-18 gennaio 1986*, in "Scambi Culturali", VIII, 4-5-6, agosto-ottobre-dicembre, Direzione Generale Scambi Culturali, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- ID. (1990), *La comprensione orale nella certificazione dell'italiano L2*, in "Italiano e oltre", 5, pp. 175-9.
- ID. (1993), *Comporre in italiano L2*, in "Italiano e oltre", 8, pp. 45-52.
- ID. (1996), *Quaderno IT n. 2, esame per la certificazione dell'italiano come L2*, Bonacci, Roma.
- ID. (2000), *Quaderno IT n. 3, esame per la certificazione dell'italiano come L2*, Bonacci, Roma.
- AMBROSO S., PENNACCHI S., DI GIOVANNI V. (2001), *Ele.IT Guida per la Commissione*, Dipartimento di Linguistica, Università Roma Tre, Roma.
- ANDORNO C. (a cura di) (2001), *Italiano seconda lingua Italiano L2. Banca Dati di Italiano L2*, CD-ROM, Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia, Pavia.
- ANDORNO C., RASTELLI S. (a cura di) (2009), *I corpora dell'italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Guerra, Perugia.
- AVELLINI L., PUGLIESE R. (a cura di) (2009), *Lingua, cultura, cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica*, Atti del convegno *Prospettive internazionali su lingua, cultura, cittadinanza: l'italiano come lingua seconda nella formazione universitaria in Emilia Romagna*, Rimini, 4-5 febbraio 2008, Emil di Odoia, Bologna.
- BAGNA C. (2001), *Le varietà di apprendimento dell'italiano L2 e la struttura della CILS*, in Barni, Villarini (2001), pp. 103-24.
- ID. (2003a), *Il verbo e le sue reggenze: regolarità e anomalie in apprendenti di italiano L2*, in M. Giacomo-Marcellesi, A. Rocchetti (a cura di), *Il verbo italiano: studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici*, Atti del xxxv Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Parigi, 20-22 settembre 2001, Bulzoni, Roma, pp. 517-34.
- ID. (2003b), *Preposizioni e competenza quasi-bilingue/quasi-nativa in italiano L2*, in "SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", xxxii, 1, pp. 105-138.
- ID. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2007), *Le preposizioni in apprendenti di italiano L2 di competenza quasi-bilingue/quasi-nativa; usi e funzioni di un sistema in evoluzione*, in M. Boria, L. Risso

- (eds.), *Laboratorio di nuova ricerca. Investigating Gender, Translation & Culture in Italian Studies*, Troubador, Leicester, pp. 327-41.
- ID. (2008), *I docenti di italiano che lavorano nel mondo*, in Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo 2008*, Idos, Roma, pp. 439-49.
- ID. (2009a), *Presupposti metodologici della raccolta di dati in contesti plurilingui urbani. Bilanci e prospettive*, in "SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", xxxviii, 1, pp. 55-71.
- ID. (2009b), *La comunicazione in carcere: le lingue dell'Europa dell'Est*, in A. Benucci (a cura di), *Liberare la comunicazione*, Guerra, Perugia, pp. 99-107.
- ID. (2009c), *L'apprendente avanzato e lo sviluppo della competenza scritta: un'analisi in chiave acquisizionale e didattica dell'uso delle preposizioni*, in M. Palermo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: primi sondaggi sul corpus ADIL2*, Guerra, Perugia, pp. 159-74.
- ID. (2009d), *L'italiano in Giappone. Nuove vie di diffusione*, in Ferreri (2009), pp. 295-314.
- BAGNA C., BARNI M. (2005), *Modelli e strumenti per la misurazione e valutazione delle competenze in accesso: dall'italiano L2 all'italiano L1*, in M. Voghera, G. Basile, A. R. Guerriero (a cura di), *ELICA. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 95-116.
- BAGNA C., BARNI M., MACHETTI S. (2006), *La certificazione per bambini nelle fasi iniziali del processo di apprendimento: funzioni, caratteristiche, obiettivi*, in I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, pp. 43-53.
- BAGNA C., BARNI M., SIEBETCHEU R. (2004), *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Collana di pubblicazioni del Centro di eccellenza della ricerca Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia dell'Università per Stranieri di Siena, Guerra, Perugia.
- BAGNA B., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), *Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma*, in "SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", xxxvi, 2, nuova serie, pp. 333-64.
- BAGNA C., MACHETTI S. (2008a), *Le polirematiche nel continuum di competenza nativo/non nativo: povertà, vaghezza, creatività linguistica*, in Barni, Troncarelli, Bagna (2008), pp. 87-98.
- ID. (2008b), *Spazi linguistici come spazi di contatto: dalla vaghezza delle lingue alla vaghezza dei confini*, in Giuliani, Barni (2008), pp. 101-15.
- BAGNA C., MACHETTI S., VEDOVELLI M. (2003), *Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?*, in A. Valentini, P. Molinelli, P. L. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del xxxvi Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*, Bergamo, 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma, pp. 201-22.

- BAKER PH., EVERSLEY J. (2000), *Multilingual Capital. The Languages of London's Schoolchildren and Their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, Battlebridge, London.
- BALBONI P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- ID. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia-Welfland (ON).
- ID. (a cura di) (2000a), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Teorema, Milano.
- ID. (2000b), *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- ID. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- ID. (2004), *Transition to Babel: The Language Policy of the European Union*, in "Transition Studies Review", 3, pp. 161-70.
- ID. (2006), *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, UTET, Torino.
- ID. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- ID. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, UTET, Torino.
- BALDINI M. (1989), *Parlar chiaro, parlare oscuro*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1999), *Il linguaggio della beata Angela da Foligno*, Comune di Foligno, Quaderni del Comitato di coordinamento "La città di Foligno e la beata Angela", II, Foligno.
- BANDINI A., BARNI M., SPRUGNOLI L. (1999), *La CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni*, in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione. Materiali linguistici dell'Università di Pavia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 407-19.
- BANFI E. (1995), *Mezzi di espressione della modalità esplicita in italiano/L2: analisi dell'IL di un soggetto albanofono*, in A. Giacalone Ramat, G. Crocco Galèas (eds.), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Narr, Tübingen, pp. 319-32.
- ID. (2003), *Italiano L2 di cinesi*, FrancoAngeli, Milano.
- BARKI P., GORELLI A., MACHETTI S., SERGIACOMO M. P., STRAMBI B. (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra, Perugia.
- BARNI M. (1996), *Certificare la competenza di italiano come lingua straniera*, in "Percorsi", IX, 1, aprile, pp. 57-60.
- ID. (2000), *La verifica e la valutazione*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 155-74.
- ID. (2001a), *Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica*, in Barni, Villarini (2001), pp. 125-51.

- ID. (2001b), *Dati statistici sulle iniziative linguistico-culturali istituite ai sensi del D. L. 297/94 art. 636 e sull'emigrazione italiana*, in Vedovelli, Barni, Miraglia (2001), pp. 26-36.
- ID. (2001c), *Le certificazioni di italiano*, in Diadori (2001), pp. 187-98.
- ID. (2005), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2*, in Vedovelli (2005c), pp. 29-45.
- ID. (2006), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri: la proposta della CILS – la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena*, in E. Jafrancesco (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Atti del XIV Convegno nazionale ILSA, Edilingua, Roma, pp. 40-60.
- ID. (2008a), *Educazione linguistica e valutazione della competenza linguistico-comunicativa: al di là delle mode*, in Mollica, Dolci, Pichiassi (2008), pp. 41-57.
- ID. (2008b), *Mapping Immigrant Languages in Italy*, in Barni, Extra (2008), pp. 217-42.
- ID. (2008c), *Le lingue immigrate in Italia*, in Caritas/Migranti, *Immigrazione. Dossier statistico 2008*, IDOS, Roma, pp. 188-95.
- BARNI M., BAGNA C. (2008), *Immigrant Languages in Italy*, in G. Extra, D. Gorter (eds.), *Multilingual Europe: Facts and Policies*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 293-313.
- BARNI M., CARLONI F., LUCARELLI S. (2003), *Il verbo nei materiali didattici per immigrati*, in M. Giacomo-Marcellesi, A. Rocchetti (a cura di), *Il verbo italiano: approccio diacronico, sincronico, contrastivo e didattico*, Atti del xxxvi Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Bulzoni, Roma, pp. 535-51.
- BARNI M., EXTRA G. (eds.) (2008), *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- BARNI M., GALLINA F. (2008), *Le parole degli stranieri: il LIPS, il primo lessico di frequenza dell'italiano parlato dagli stranieri*, in Barni, Troncarelli, Bagna (2008), pp. 143-52.
- BARNI M., TRONCARELLI D., BAGNA C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- BARNI M., VEDOVELLI M. (2009), *L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità*, in M. Palermo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2*, Guerra, Perugia, pp. 29-47.
- BARNI M., VILLARINI A. (a cura di) (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- BATELAAN R., COOMANS F. (1995), *The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education*, IAIE-UNESCO–Consiglio d'Europa, Strasbourg.

- BECCARIA G. L. (a cura di) (1989), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino (2^a ed. 1996).
- BEGOTTI P. (2006), *Insegnare l'italiano ad adulti*, Guerra, Perugia.
- BENUCCI A. (1993), *L'italiano nelle grammatiche per stranieri*, in Giacalone Ramat, Vedovelli (1993), pp. 165-88.
- ID. (a cura di) (2007), *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia.
- ID. (a cura di) (2008), *Contenuti, metodi e approcci per insegnare italiano a stranieri. Percorsi di formazione*, Guerra, Perugia.
- BERNINI G. (1994), *La banca dati del «Progetto di Pavia» sull'italiano lingua*, in "SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", xxiii, 2, pp. 221-36.
- BERNINI G., SPREAFICO L., VALENTINI A. (a cura di) (2008), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- BETTINELLI E., FAVARO G. (1990), *L'italiano per... incontrarsi, lavorare, vivere*, Guerrini, Milano.
- BETTONI C. (a cura di) (1986), *Altro Polo. Italian Abroad. Studies on Language Contact in English-speaking Countries*, Frederick May Foundation for Italian Studies, Sydney.
- ID. (1992), *L'italiano all'estero*, in A. M. Mioni, M. A. Cortelazzo (a cura di), *La linguistica italiana degli anni 1976-1986*, Bulzoni, Roma, pp. 129-41.
- ID. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari.
- BETTONI C., DI BIASE B. (1992), *L'insegnamento dell'italiano in Australia*, in AA.VV., *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino, pp. 315-41.
- BIAZZI M. (1999), *Lingue e movimenti migratori nell'Unione Europea: 30 anni di politica linguistica per i migranti*, in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione. Materiali linguistici dell'Università di Pavia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 203-18.
- BLOMMAERT M. R., CANNOVA D. (a cura di) (2000), *La didattica dell'italiano lingua straniera oggi*, Vrije Universiteit Brussel, Bruxelles.
- BORELLO E. (2002), *Storia della glottodidattica*, TTS Multimedia, Chieri (TO).
- BORTOLINI U., TAGLIAVINI C., ZAMPOLLI A. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, IBM Italia, Milano.
- BOSISIO C., CAMBIAGHI B. (2007), *Italiano L2 tra oggetto di studio e veicolo di apprendimento*, in G. Garzone, R. Salvi (a cura di), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue*, CISU, Roma, pp. 295-306.
- CAON F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

- ID. (2008a), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- ID. (a cura di) (2008b), *Educazione linguistica ed educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- CAON F., ONGINI V. (2008), *Intercultura, educazione linguistica e gioco del calcio*, Sinnos, Roma.
- CARDONA G. R. (1985), *La foresta di piume. Manuale di etnoscienza*, Laterza, Roma-Bari.
- CARDONA M. (a cura di) (2008), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari.
- CARITAS (2001), *Immigrazione. Dossier statistico 2001. XI rapporto sull'immigrazione*, Anterem, Roma.
- CARLI A. (a cura di) (2004), *Il bilinguismo tra conservazione e minaccia. Esempi e presupposti per interventi di politica linguistica e di educazione bilingue*, FrancoAngeli, Milano.
- CASTELLANI M. C. (a cura di) (1994-97), *MILIA. Materiali per gli Insegnanti di Lingua Italiana, Aggiornamento*, Ministero della Pubblica Istruzione, IRSAE Liguria, SAGEP, Genova.
- ID. (1996), *Esperienze multiculturali in classe*, in Castellani (1994-97), modulo 16.
- ID. (2000), *Organizzare la classe. Il sistema classe e l'interazione*, in Ministero della Pubblica Istruzione – D.R. Liguria, S.M.S. “L. Cambiaso”, *Milia Multimedia per gli insegnanti di italiano*, Didael, Milano.
- CATRICALÀ M., SCAGLIOSO A. M. (1997), *Sperimentando si orienta. L'esame di competenza di italiano come lingua straniera per studenti universitari (CILSSU)*, in S. Semplici (a cura di), *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze. Atti del IV seminario dei Centri linguistici, Siena, 14-16 maggio 1996*, Centro stampa Università per Stranieri, Siena, pp. 61-78.
- CAVALLI M., CRISAN A., VAN DE VEN P.-H. (2010), *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo.
- CELENTIN P., COGNIGNI E. (2005), *Lo studente di origine slava*, Guerra, Perugia.
- CHIARI I. (2000), *Ridondanza e linguaggio. Un principio costitutivo delle lingue*, Carocci, Roma.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CHINI M., DESIDERI P., FAVILLA M. E., PALLOTTI G. (a cura di) (2007), *Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Guerra, Perugia.
- CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- CILIBERTI A., ANDERSON L. (1999), *La forma della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche nella didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.

- CILS (2009), *Linee Guida CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.
- CLYNE M. (1982), *Multilingual Australia*, River Seine Publications, Melbourne.
- ID. (1991), *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CONSIGLIO D'EUROPA, COUNCIL OF EUROPE (1996, 1997, 2001), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Council for Cultural Co-operation, Modern Languages, Strasbourg. Ed. 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge.
- CONSIGLIO D'EUROPA, CONSEIL DE L'EUROPE (1989), *L'apprentissage des langues en Europe: le défi de la diversité*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CONTE M. E. (a cura di) (1989), *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano.
- COONAN C. M. (2001), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- ID. (a cura di) (2008), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- CORTELAZZO M. A. (1990), *Lingue speciali in dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- D'ADDIO W. (1986a), *Un certificato per la conoscenza dell'italiano come L2*, in "Italiano e oltre", 1, pp. 34-6.
- ID. (1986b), *Proposte per il certificato dell'italiano L2*, in "Italiano e oltre", 1, pp. 134-7.
- ID. (1988), *Verso un certificato di italiano come L2*, in "Italiano e oltre", 3, pp. 34-44.
- ID. (1990), *Usi e forme dell'italiano L2*, in "Italiano e oltre", 5, pp. 85-9.
- ID. (1991), *Saper leggere l'italiano L2*, in "Italiano e oltre", 6, pp. 39-43.
- ID. (1992), *Comporre in italiano L2*, in "Italiano e oltre", 7, pp. 79-84.
- DAL NEGRO S., MOLINELLI P. (a cura di) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma.
- D'ANNUNZIO B. (2009), *L'allievo di origine cinese*, Guerra, Perugia.
- DE BEAUGRANDE R.-A., DRESSLER W. (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna.
- DELLA PUPPA F. (2006), *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- DE MARCO A. (2000), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- ID. (2005), *Acquisire secondo natura. Lo sviluppo della morfologia in italiano*, FrancoAngeli, Milano.

- DE MAURO T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- ID. (1970), *Nota* a A. Rossi, *Lettere da una tarantata*, De Donato, Bari.
- ID. (1980 e ss.), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma (12^a ed. 1990).
- ID. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1991a), *L'italiano oggi nel mondo*, in *Annuario Accademico, Annuario Accademico 1987/88-1988/89 della Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri*, Tipografia Senese, Siena, pp. 74-83.
- ID. (1991b), *A chiare note*, in "L'informazione bibliografica", XVII, 1, gennaio-marzo, pp. 5-19.
- ID. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- DE MAURO T., FERRERI S. (2005), *Glottodidattica come linguistica educativa*, in M. Voghera, G. Basile, A. R. Guerriero (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 17-28.
- DE MAURO T., LODI M. (1979), *Lingua e dialetti*, Editori Riuniti, Roma.
- DE MAURO T., MANCINI F., VEDOVELLI M., VOGHERA M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etaslibri-IBM, Milano.
- DE MAURO T., PADALINO E. (a cura di) (2010), *Luciano Manzuoli*, Editoriale CIID, Roma.
- DE MAURO T., VEDOVELLI M. (1996), *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. La prospettiva degli anni '90*, Centro Studi Emigrazione, Roma, pp. 7-41.
- ID. (a cura di) (1999), *Dante, il gendarme e la bolletta. La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta ENEL*, Laterza, Roma-Bari.
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L. (2002), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- DEMATTÈ E. (1994), *Corsi italiani all'estero e formula di lingua e cultura*, in Castellani (1994-97).
- DEMETRIO D., FAVARO G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- DIADORI P. A. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- ID. (2010), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa TQAC in FLT*, Le Monnier, Firenze.
- FAP (2010), *Vademecum delle certificazioni di italiano come lingua straniera*, a cura di M. Vedovelli, C. Bagna, M. Barni, S. Machetti, Fondo Formazione Piccole e Medie Imprese, Roma.

- FAVARO G. (a cura di) (1998), *Accogliere Chi Accogliere Come. Vademecum per insegnanti della scuola dell'obbligo*, Centro di Documentazione Città di Arezzo, Arezzo.
- FAVARO G., GOMES A. R., PALLOTTI G. (1996), *A scuola con... Vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini stranieri nei servizi educativi dell'infanzia*, Giunti, Firenze.
- FAVARO G., TOGNETTI BORDOGNA M. (1989), *Politiche sociali ed immigrati stranieri*, Carocci, Roma.
- FERRERI S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- ID. (2009), *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto fra Giappone e Italia*, Sette Città, Viterbo.
- ID. (2010), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Sette Città, Viterbo.
- FRAGAI E. (2000), *La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri, Una ricerca condotta nelle scuole dell'obbligo di Cortona*, in "Studi Emigrazione", xxxvii, 140, dicembre, pp. 963-80.
- FREDDI G. (a cura di) (1987), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- GALLINA F. (2005), *Alunni stranieri nelle scuole superiori: una presenza in crescita*, in "Educazione Permanente", numero unico, pp. 43-56.
- ID. (2006), *Lingua italiana e lingue native in contatto negli studenti immigrati delle scuole superiori*, in I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, pp. 119-30.
- ID. (2007a), *Condizioni sociolinguistiche, percezioni e usi linguistici: un confronto tra cicli scolastici della scuola italiana*, in "SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", xxxvi, 1, pp. 173-89.
- ID. (2007b), *Adolescenti immigrati in Italia, un nuovo pubblico di apprendenti l'italiano L2*, in "Cultura e comunicazione", 1, pp. 27-9.
- ID. (2009), *Il corpus orale trasversale di ADIL2 e il Vocabolario di Base: il lessico di nativi e non-nativi a confronto*, in M. Palermo, (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi sul corpus ADIL2*, Guerra, Perugia, pp. 73-80.
- GAMBARARA D. (a cura di) (1999), *Semantica. Teorie, tendenze e problemi contemporanei*, Carocci, Roma.
- GARZONE G., SALVI R. (a cura di) (2007), *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue*, CISU, Roma.
- GENSINI S. (a cura di) (1999), *Manuale della comunicazione*, Carocci, Roma.
- ID. (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma.

- GENSINI S., VEDOVELLI M. (a cura di) (1983), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.
- IDD. (a cura di) (1984), *Nuove vie per l'educazione linguistica nella scuola per l'infanzia*, Manzuoli, Firenze.
- GIACALONE RAMAT A. (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- ID. (1993a), *L'italiano di stranieri*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 2. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 341-410.
- ID. (1993b), *Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue*, in "AILE – Acquisition et interaction en langue étrangère", 2, pp. 173-200.
- ID. (2000), *Typological Considerations on Second Language Acquisition*, in "Studia Linguistica", 54, 2, pp. 123-35.
- ID. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GIACALONE RAMAT A., VEDOVELLI M. (a cura di) (1993), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Siena, 5-7 novembre 1992, Bulzoni, Roma.
- GIULIANI F., BARNI M. (a cura di) (2008), *Il logos nella polis. La diversità delle lingue e delle culture, le nostre identità*, Aracne, Roma.
- GIUSTI M. A. (2001), *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- GRASSI R. (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella classe plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.
- GUARDIANO C., CALARESU E., ROBUSTELLI C., CARLI A. (a cura di) (2005), *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica*, Atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Modena, 23-25 settembre 2004, Bulzoni, Roma.
- HOLEC H. (ed.) (1988), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*, Council of Europe, Strasbourg.
- JAFRANCESCO E. (2006), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Edilingua, Roma.
- KLEIN G. (a cura di) (1989), *Parlare in città. Studi di sociolinguistica urbana*, Congedo, Galatina (LE).
- LAVINIO C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).

- ID. (2000), *Tipi testuali e processi cognitivi*, in F. Camponovo, A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), pp. 125-44.
- LAVINIO C., VEDOVELLI M. (1997), *Le parole di MILIA – Glossario*, in Castellani (1994-97).
- LIVATINO L. (1994), *Una lingua per costruire: l'apprendimento linguistico nei percorsi di formazione professionale per adulti migranti*, in "SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", 2, pp. 341-58.
- LO DUCA M. G. (2003), *Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: "narrare" in italiano L2*, in Giacalone Ramat (2003), pp. 254-69.
- LUISE M. C. (a cura di) (2003), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 1: *Coordinate*; vol. 2: *Lingue e culture d'origine*; vol. 3: *Strumenti*, Guerra, Perugia.
- LUISE M. C., D'ANNUNZIO B. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- MACHETTI S. (2001), *Strumenti di verifica della competenza comunicativa dei bambini immigrati inseriti nella scuola italiana*, in E. Jafrancesco (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo. Atti del X Convegno Nazionale ILSA, Firenze 9 giugno 2001*, Comune di Firenze – Assessorato alla Pubblica Istruzione, Firenze.
- ID. (2006a), *Uscire dal vago. Analisi linguistica della vaghezza del linguaggio*, prefazione di Tullio De Mauro, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2006b), *Misurare e valutare la lingua. Precisione dello strumento versus vaghezza dell'oggetto?*, in "Educazione Permanente", 1, pp. 59-99.
- ID. (2007), *Vaghezza semiotica e linguistica e misurazione della competenza in italiano L2: spunti per una discussione*, in M. Boria, L. Risso (eds.), *Laboratorio di nuova ricerca. Investigating Gender, Translation & Culture in Italian Studies*, Atti del II Colloquium in Italian Studies, Cambridge, aprile 2005, Troubador, Leicester, pp. 311-26.
- MASSARA S. (2001), *I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta*, in Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat (2001), pp. 187-200.
- MAZZETTI A. et al. (1995), *Incontro. Corso di lingua italiana per lavoratori migranti*, FILEF, Roma.
- MAZZOLENI M., PAVESI M. (a cura di) (1991), *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento. Atti della giornata di studi del Centro interfacoltà di ricerca sulla didattica delle lingue straniere moderne, Pavia, 15 dicembre 1989*, FrancoAngeli, Milano.
- MAZZOTTA P. (a cura di) (2002), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino europeo*, UTET, Torino.
- MEDICI M., SIMONE R. (a cura di) (1971), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero. Atti del quarto congresso della Società di Linguistica Italiana, Roma, 1-2 giugno 1970*, Bulzoni, Roma.

- MEZZADRI M. (2004), *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra, Perugia.
- ID. (2006), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET, Torino.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI (1998), *Sistema coordinato delle Certificazioni dell'italiano per stranieri*, Ministero Affari Esteri, Roma.
- MOLLIKA A. (1998), *Teaching and Learning Languages*, Soleil, Welland (ON).
- MOLLIKA A., DOLCI R., PICHIASSI M. (a cura di) (2008), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra, Perugia.
- MORLINI A. (1994), *Formazione linguistica a immigrati extracomunitari: esperienze e proposte a confronto*, in "SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", XXIV, 2, pp. 307-40.
- NUCCESELLI G. (a cura di) (2000), *Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano.
- PALERMO M., DIADORI P. A., TRONCARELLI D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- PALLOTTI G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PALLOTTI G., ZEDDA A. G. (2006), *Le implicazioni didattiche della teoria della processabilità*, in "Revista de italianistica", 12, pp. 47-64.
- PIEMONTESE M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- ID. (2002), *La scrittura: un caso di problem solving*, in A. R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia-RCS, Firenze, pp. 1-40.
- PORCELLI G. F. (1998), *Educazione linguistica e valutazione*, UTET, Torino.
- PORCELLI G. F., DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino.
- PORCELLI G. F. et al. (1990), *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- PORCHER L. (1980), *Interrogation sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- PRAMPOLINI M. (1994), *Barchette di carta. Testi per sperimentare e comunicare*, in T. De Mauro (a cura di), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma, pp. 155-83.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (1983), *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero. Atti del Convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione, Roma, 1-4 marzo 1982*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.
- RASTELLI S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

- RENZI L., CORTELAZZO M. A. (a cura di) (1997), *La linguistica italiana fuori d'Italia. Studi, Istituzioni*, Bulzoni, Roma.
- REY M. (1983a), *L'enseignement de la langue maternelle aux enfants de travailleurs migrants*, Council of Europe, Strasbourg.
- ID. (1983b), *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Council of Europe, Strasbourg.
- ID. (1987), *Training Teachers in Intercultural Education?*, Council of Europe, Strasbourg.
- RISSE M., FRIGESSI CASTELNUOVO D. (1978), *A mezza parete*, Einaudi, Torino.
- ROSSI G., SCAGLIOSO C. (a cura di) (2007), *Insegnare italiano come lingua seconda in carcere e nei CTP*, IRRE Toscana, Firenze.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- SCAGLIOSO A. M., SPRUGNOLI L. (2000), *Il percorso CILS: dal pubblico potenziale al pubblico reale*, in "Percorsi. Rivista di educazione degli adulti", XIII, 1, pp. 55-7.
- SEGRE C. (1981), *Testo*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. XIV, Einaudi, Torino, pp. 243-91.
- SEMPLICI S. (a cura di) (1993), *Una lingua in Pretura. Il linguaggio del Diritto*, con unità didattiche di S. Semplici, D. Troncarelli, L. Sprugnoli, Bonacci, Roma.
- SERRA BORNETO C. (a cura di) (1998), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- SERRAGIOTTO G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti nonlinguistici*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland (ON).
- ID. (a cura di) (2004), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Torino.
- SHEILS J. (1988), *Communicating in the Modern Languages Classroom*, Council of Europe, Strasbourg.
- SHOHAMY E., GORTER D. (eds.) (2008), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, Routledge, London.
- SOBRERO A. (1985), *Indagine sugli emigrati di ritorno: lo specifico linguistico delle donne*, in M. Vedovelli, Ch. Bierbach (a cura di), *Gli italiani in Germania: problemi linguistici e socioculturali*, in "Studi Emigrazione", XXII, 79, pp. 399-410.
- ID. (a cura di) (1992), *Il dialetto nella conversazione. Ricerche di dialettologia pragmatica*, Congedo, Galatina (LE).
- ID. (1993), *Lingue speciali*, in Id. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. 2, *La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-77.
- "Studi Emigrazione" (1996), *La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione. Retrospective storico-istituzionali e attualità*, Centro Studi Emigrazione, Roma.

- TASSELLO G., VEDOVELLI M. (1996), *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale (1970-1995)*, Centro Studi Emigrazione, Roma.
- TOMASELLO M. (2009), *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano.
- "The Economist" (2009), *Il mondo in cifre*, Internazionale, Roma.
- TRONCARELLI D. (a cura di) (1994), *Dica 33. Il linguaggio della Medicina*, con unità didattiche di S. Semplici e L. Sprugnoli, Bonacci, Roma.
- TRONCARELLI D., VANNINI E. (a cura di) (1995), *L'arte di costruire*, Bonacci, Roma.
- VALENTINI A. (1999), *Impatto delle immigrazioni sulla popolazione italiana: confronto fra scenari alternativi*, in "Studi Emigrazione", XXXVI, 133, marzo, pp. 63-80.
- VAN EK J. (1987), *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. II, *Levels*, Council of Europe, Strasbourg.
- VEDOVELLI M. (1981), *La lingua degli stranieri immigrati in Italia*, in "Lingua e nuova didattica", 3, luglio, 10, pp. 17-23.
- ID. (1989), *Lingue immigrate*, in "Italiano e oltre", 2, pp. 83-7.
- ID. (1994), *Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall'apprendimento guidato a quello spontaneo dell'italiano L2*, in "SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", XXIII, 2, pp. 191-220.
- ID. (1995), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano in contesto migratorio: un bilancio sui modelli e sugli interventi per l'immigrazione recente*, in "Percorsi. Rivista di educazione degli adulti", VIII, ottobre, pp. 50-61.
- ID. (1996a), *Modelli non deterministici della misurazione e valutazione della competenza di italiano come L2: l'esperienza della CILS*, in Atti del Convegno AATI - American Association of Teachers of Italian, Chianciano, Perugia, Siena, 11-13 dicembre 1995, in "Il Veltro", 3-4, XL, maggio-agosto, vol. II, pp. 461-5.
- ID. (1996b), *La lingua degli emigrati*, in Fondazione Migrantes della Conferenza Episcopale Italiana, *Quando venni in Germania. Storie di italiani in Germania. Lingua ed emigrazione*, a cura di M. Montanari, analisi linguistica di A. Felici, Quaderno di "Servizio Migranti", 19, Roma, pp. 197-211.
- ID. (1997a), *La certificazione CILS*, in "Si&na", II, 1, pp. 16-8.
- ID. (1997b), *L'esame CILSSU - Competenza di Italiano come Lingua Straniera per Studenti Universitari: verifica delle competenze linguistiche e orientamento degli studenti stranieri in entrata nelle Università italiane*, in S. Semplici (a cura di), *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze. Atti del IV seminario permanente dei Centri Linguistici, Siena, 14-16 maggio 1996*, Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 45-60.

- ID. (1997c), *Condizioni sociolinguistiche per l'inserimento dei figli di immigrati stranieri in Italia e strumenti per la programmazione dell'educazione plurilingue*, in R. Zuccherini (a cura di), *Nuovi compagni di banco. Bambini e bambine straniere nella scuola elementare: dall'inserimento all'integrazione*, IRSSAE Umbria, Perugia, pp. 81-98.
- ID. (1997d), *Vecchi e nuovi analfabetismi nell'Italia contemporanea*, in "Culture del testo", 7, gennaio-aprile, Fondazione Luciano Bianciardi, pp. 13-38.
- ID. (a cura di) (1998a), *Linee Guida CILS*, con contributi di A. Bandini, M. Barni, L. Sprugnoli, S. Lucarelli, A. M. Scaglioso, Università per Stranieri di Siena, Siena.
- ID. (1998b), *Emigrazione e italianizzazione: un bilancio sociolinguistico*, in F. Albano Leoni, D. Gambarara, S. Gensini, F. Lo Piparo, R. Simone (a cura di), *Ai limiti del linguaggio. Vaghezza, significato e storia*, Laterza, Roma-Bari, pp. 399-417.
- ID. (1999a), *Il parlato nella didattica della L2: le ragioni della naturalezza e dell'apprendimento*, in id. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione. Materiali linguistici dell'Università di Pavia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 225-38.
- ID. (1999b), *Le identità dell'italiano diffuso fra stranieri*, in Ministero degli Affari Esteri, Ministero della Pubblica Istruzione, Università per Stranieri di Siena, *Atti del corso di formazione iniziale per il personale della scuola da destinare all'estero, Siena, 22-26 luglio 1997*, a cura di S. Bruni, Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 53-84.
- ID. (2000), *La dimensione linguistica nell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione e una bibliografia ragionata*, in "Studi Emigrazione", xxxvii, 140, pp. 905-28.
- ID. (2001a), *La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri*, in Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat (2001), pp. 201-26.
- ID. (2001b), *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in Barni, Villarini (2001), pp. 17-43.
- ID. (2001c), *Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive glottodidattiche: i progetti del Consiglio d'Europa e le certificazioni*, in Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat (2001), pp. 75-88.
- ID. (2002) *Italiano come L2*, in C. Lavinio, C. S. Sgroi (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1998)*, Pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma.
- ID. (2003), *Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive*, in "SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", xxxii, 2, nuova serie, pp. 173-97.
- ID. (2005a), *L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: il caso 'freddoccino'*, in "SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata", xxxiv, 3, pp. 585-609.

- ID. (2005b), *Nuove motivazioni e nuovi pubblici per la lingua italiana*, in "Economia della cultura", 1, pp. 47-60.
- ID. (a cura di) (2005c), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- ID. (2006a), *La politica linguistica europea e la posizione dell'italiano: il Quadro comune europeo per le lingue e l'italiano lingua di contatto-lingua identitaria*, in N. De Blasi, C. Marcato (a cura di), *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*, Liguori, Napoli, pp. 45-68.
- ID. (2006b), *Il LIPS – Lessico di frequenza dell'italiano parlato dagli stranieri*, in C. Bardel, J. Nystedt (a cura di), *Progetto dizionario italiano-svedese. Atti del primo colloquio, Stoccolma, 10-12 febbraio 2005*, Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensis, 22, Stockholm, pp. 55-78.
- ID. (2006c), *L'italiano L2 in Italia e nel mondo: la condizione delle giovani generazioni*, in I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Coll. GISCEL, FrancoAngeli, Milano, pp. 21-42.
- ID. (2008a), *L'italiano degli altri: lingua di contatto, lingua identitaria*, in B. Ahrenholz, U. Bredel, W. Klein, M. Rost-Roth, R. Skiba (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag*, Peter Lang, Frankfurt a. Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, pp. 91-103.
- ID. (2008b), *Certificazioni, economia della lingua italiana nel mondo*, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: per una politica linguistica dell'italiano nel mondo, in Mollica, Dolci, Pichiassi (2008), pp. 385-411.
- ID. (2009a), *Linguistica applicata e linguistica educativa*, in "RILA – Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", numero monografico a cura di G. Porcelli, *La Linguistica Applicata oggi*, XLI, gennaio-agosto, 1-2, pp. 37-46.
- ID. (2009b), *La non-politica linguistica italiana e la politica linguistica comunitaria: il Quadro Comune è una Sfida salutare?*, in "LIDI – Lingue e Idiomi d'Italia", II, 5, pp. 85-98.
- ID. (2009c), *Lingua, parole, cibi, vino*, in Slow Food, *Diario Slow Food: 365 giorni in Toscana – 2009*, coord. di M. Bagni, Slow Food, Regione Toscana, Stamperia Giunta Regionale Toscana, Firenze, pp. 31-5.
- ID. (2009d), *L'italiano degli stranieri nel mercato globale delle lingue*, in A. Brezzi (a cura di), *La letteratura italiana in Cina*, Atti del Convegno internazionale di studi, Pechino, Università di Lingue Straniere-Beijing Waiguoyu daxue, 21-23 ottobre 2005, Tiellemmedia editore, Roma, pp. 119-46.
- ID. (2010a), *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo. Il destino linguistico italiano dall'incomprensione di Babele alla pluralità della Pentecoste*, Edup, Roma.

ID. (2010b), *Problemi di politica linguistica dell'italiano nel mondo: il sistema delle Università, il sistema delle imprese*, in Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles, *Atti del convegno "Promozione e diffusione della lingua italiana nel Belgio"*, Bruxelles, 21 ottobre 2008, Istituto Italiano di Cultura, Bruxelles, pp. 36-43.

VEDOVELLI M., BARNI M., BAGNA C. (2009), *Italiano e lingue immigrate nei nuovi panorami linguistici urbani all'Esquilino*, in I. Pezzini (a cura di), *Roma: luoghi del consumo, consumo dei luoghi. Ara Pacis, Auditorium, Esquilino e altro. Analisi semiotiche e sociolinguistiche*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, pp. 243-55.

VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L. (2001), *Studio di fattibilità per una ricerca sulle motivazioni e sulle caratteristiche dei pubblici dei corsi di lingua e cultura italiana all'estero (Attività linguistico-culturali istituite ai sensi del D.L. 297/94 art. 636), realizzato per conto del Ministero Affari Esteri, Direzione Generale per gli Italiani all'estero e le Politiche Migratorie, Ufficio II dal Centro CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena*, Ministero degli Affari Esteri, Roma.

VEDOVELLI M., MACHETTI S. (2006), *Italiano e lingue esotiche in contatto nella comunicazione sociale: il caso degli italianismi a Tokyo*, in E. Banfi, G. Iannàccaro (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano e le "lingue esotiche". Rapporti e reciproci influssi*. Atti del XXXIX Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Milano, 22-24 settembre 2005, Bulzoni, Roma, pp. 181-206.

VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2001), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni. Materiali linguistici dell'Università di Pavia-IRRSAE Piemonte*, FrancoAngeli, Milano.

VEDOVELLI M., ORSOLINI O. (2004), *L.I.S.A. 2000 – Lingua Italiana per Stranieri: Arte. Sistema multimediale interattivo per l'apprendimento della lingua italiana dell'arte*, in "Quaderni di Libri e Riviste d'Italia", numero monografico, 51, Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Direzione Generale per i Beni Librari e gli Istituti Culturali, Roma.

VEDOVELLI M., VILLARINI A. (1998), *La diffusione dell'italiano nel mondo. Lingua, scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970-1999)*, in "Studi Emigrazione", XXXV, 132, numero monografico.

ID. (2003), *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in Giacalone Ramat (2003), pp. 270-304.

VENTRIGLIA L. (1993), *Verso un sistema formativo interculturale e integrato. Management delle istituzioni scolastiche e dei corsi di lingua e cultura*, Università per Stranieri di Siena, Siena.

VERTOVEC S. (2007), *Super-diversity and its Implications*, in "Ethnic and Racial Studies", special issue, 30, 6.

VILLARINI A. (1995), *Nuovi svantaggi linguistici e culturali: figli di profughi bosniaci nelle scuole dell'obbligo*, in A. Colombo, W. Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), pp. 441-52.

ID. (2000), *La dimensione glottodidattica negli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati. Premesse ad una bibliografia ragionata*, in "Studi Emigrazione", XXXVII, 140, dicembre, pp. 929-48.

- Nicola Accardi, *Fondamenti di politica straniera. Quinta edizione*
- Roberto Albano, Silvia Tassi, *Trattato per la scuola di italiano*
- Marcus Antoninus, Lucia Carliera, Lorenzo Casati, *Introduzione al linguaggio del film*, Nuova edizione ampliata con un volume di Lucia Carliera e Lorenzo Casati
- Francesco Barboglio, *Storia contemporanea. Dal 1815 a oggi. Nuova edizione aggiornata*
- Jay B. Barney, *Principi di economia aziendale, 2a edizione*, Pearson, *Manuale di economia aziendale*, Edizione italiana a cura di Valeriana Della Corte e alcuni colleghi
- Leone Barone, *La vita del cittadino di famiglia della religione*
- Giulia Basile, Federica Caputo, Luca Lorenzini, Giancarlo Schiera, Anna M. Thoma, *La lingua italiana*
- Francesca Bassi, *Storia di economia. Strumenti teorici per la decisione di politica economica*
- Enrico Baumgartner, *L'evoluzione del comportamento animale e del cervello*
- Anna Bottanelli, *La letteratura post-moderna degli anni Settanta e Ottanta*
- Stefano Borgia, *Finanza moderna. Teoria e pratica della finanza internazionale*, a cura di Gianluca Iannone
- Mario Bertelli, *La vita del lavoratore che sceglie la vita greca. Nuova edizione*
- Mario Bertelli, Anna Lucia Le Goffe, Anna Magagnoli, *Finanza greca a cura di Mario Bertelli*
- Anna Maria Biondi Segni, *La Italia antica di Cicerone e del tempo. Dalle parole di Roma in Cicerone e C. J. Marziale con note*
- Paola Silvia Biondi, *Storia della lingua italiana. Morfologia della lingua e principi di sintassi e morfologia*
- Giuseppe Bonaldi, Antonio Calvini, Maria Rossetti, *Trattato di economia. Teoria e pratica del deposito bancario e della banca d'interesse*
- Antonio Bonifazi, Giovanni De Santis, *La storia economica del mondo. Principi di economia*
- Antonio Bonifazi, *La storia economica del mondo. La rivoluzione industriale e il mondo moderno e struttura del sistema economico*
- Guido Bonifazi, *La vita della città greca. Governo e politica economica per la città greca*
- Paolo Brizzi, *Giurisprudenza di Giurisprudenza. Manuale di diritto*
- Lorenzo Casati, Luigi Fadda, *La vita della città greca. Dal progetto del progetto alla costruzione degli edifici*
- Enrico Casati, *Principi di economia aziendale. Guida alla preparazione di esami e concorsi*