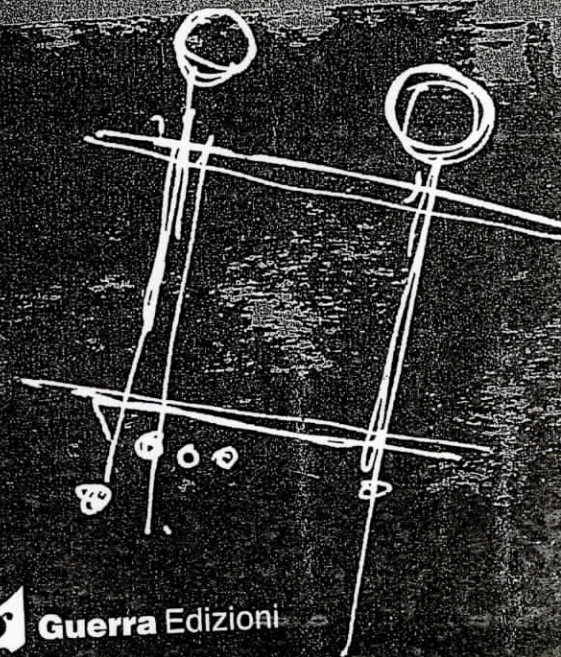


PER STANIERI DI BENE

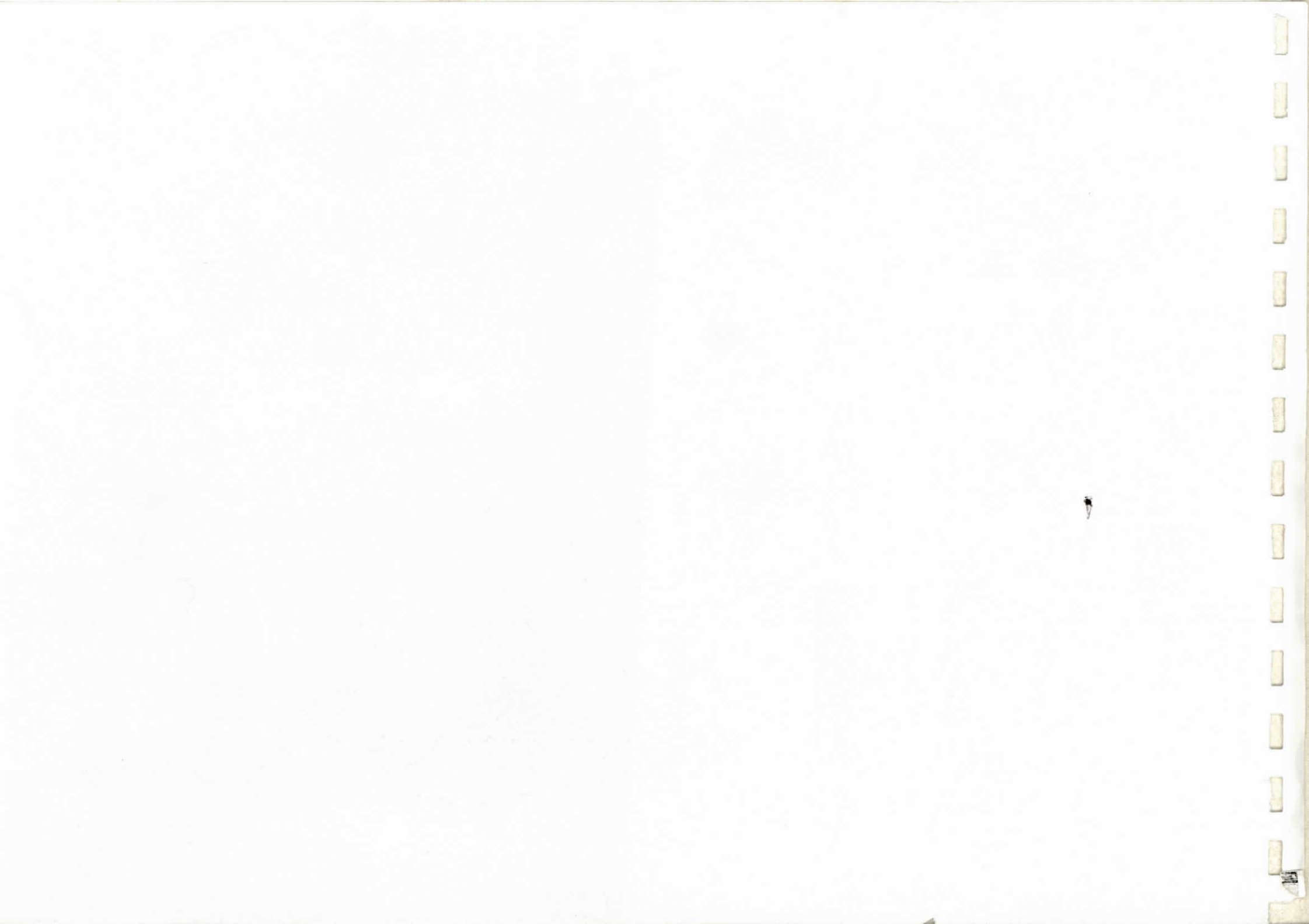


Pierangela Diadori
Massimo Palermo
Donatella Troncarelli

MANUALE DI DIDATTICA DELL'ITALIANO L2



 Guerra Edizioni



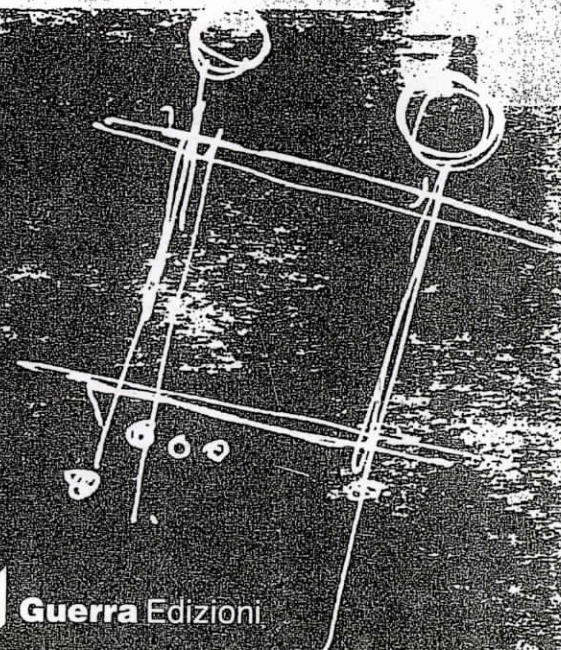
PER MEMBRANINE



Pierangela Diadori
Massimo Palermo
Donatella Troncarelli

MANUALE DI DIDATTICA DELL'ITALIANO L2

Guerra Edizioni



Guerra Edizioni

Indice

PARTE I. CONTESTI DI APPRENDIMENTO/ INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

Introduzione

1. L'italiano lingua straniera fuori d'Italia

- 1.1. Definizioni 14
- 1.2. La promozione della lingua e della cultura italiana all'estero 14
- 1.3. **Caratteristiche degli apprendenti** 15
- 1.3.1. Cenni storici 18
- 1.3.2. **Profili di apprendenti** 20
- 1.3.3. Motivazioni e bisogni di apprendimento 23
- 1.4. Caratteristiche dell'*input* 27
- 1.5. Caratteristiche dell'*output* e tipi di interazione 31

2. L'italiano lingua seconda in Italia

- 2.1. Definizioni 36
- 2.2. **Caratteristiche degli apprendenti** 36
- 2.2.1. Cenni storici 37
- 2.2.2. **Profili di apprendenti** 44
- 2.2.3. Motivazioni e bisogni di apprendimento 47
- 2.3. Caratteristiche dell'*input* 50
- 2.4. Caratteristiche dell'*output* e tipi di interazione 53

3. L'italiano lingua d'origine

- 3.1. Definizioni 58
- 3.2. Caratteristiche degli apprendenti 58
- 3.2.1. Le condizioni di emigrazione italiana all'estero 59
- 3.2.2. La differenziazione tra le fasce generazionali 59
- 3.2.3. **Profili di apprendenti di origine italiana** 61
- 3.2.4. Motivazioni e bisogni di apprendimento 63
- 3.3. Caratteristiche dell'*input* 66
- 3.4. Caratteristiche dell'*output* e tipi di interazione 68

4. L'italiano lingua di contatto

- 4.1. Definizioni 9
- 4.2. **Caratteristiche degli apprendenti** 11
- 4.2.1. L'immigrazione cambia la scuola 14
- 4.2.2. **Profili di apprendenti di italiano come lingue di contatto** 14
- 4.2.3. Motivazioni e bisogni di apprendimento 18
- 4.3. Caratteristiche dell'*input* 20
- 4.4. Caratteristiche dell'*output* e tipi di interazione 23

5. Coordinate per l'apprendimento di una lingua non materna

- 5.1. Dalla prospettiva comportamentista a quella cognitivista 27
- 5.1.1. L'errore linguistico e lo sviluppo dell'interlingua 27
- 5.1.2. La processabilità dell'*input* 27
- 5.2. Il socio-interazionismo 27
- 5.3. *Second Language Acquisition Theory* 27
- 5.4. Il costruttivismo 27
- 5.5. Apprendimento linguistico e fasce d'età 27
- 5.5.1. Basi neurobiologiche dell'apprendimento linguistico e ipotesi del periodo critico 27
- 5.5.2. Ipotesi psicolinguistica 27
- 5.5.3. Altri fattori connessi all'età dell'apprendente 27

Il titolo

**E II: INSEGNARE LA LINGUA,
INSEGNARE LA GRAMMATICA** 113

Introduzione 115

Riflessione metalinguistica e apprendimento 117

Riflessione grammaticale, metalinguistica, metacomunicativa 117

Due tipi di conoscenza delle regole 118

Le grammatiche: tipologie, scopi, destinatari 120

La riflessione metalinguistica nell'insegnamento/apprendimento 126

Competenze per l'apprendimento dell'italiano L2 132

L'apporto del Consiglio d'Europa 133

I Livelli soglia 134

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* 137

Livelli e descrittori delle competenze nel *Quadro comune europeo* 139

Modelli di competenza linguistica 141

La competenza fonologico-ortografica 142

La competenza grammaticale 145

Selezione e progressione dei contenuti grammaticali 146

Tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza grammaticale 148

La competenza lessicale 149

La competenza sociolinguistica 153

La competenza pragmatica 155

Italiano standard? 160

Norma e uso 162

Le indicazioni del *Quadro comune europeo* 164

La ristandardizzazione in atto nell'italiano contemporaneo 164

Il sistema pronominale 168

Il sistema verbale 169

La sintassi e l'ordine dei costituenti 171

**PARTE III: PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE
DI Percorsi DIDATTICI** 175

Introduzione 177

9. Progettazione e programmazione didattica 179

9.1. Scopi e mete della progettazione didattica 181

9.2. Modelli di progettazione didattica 184

9.2.1. La progettazione per obiettivi 184

9.2.2. La progettazione per sfondi integratori 188

9.2.3. La progettazione per compiti (*task-based*) 190

9.3. Fasi della progettazione didattica 194

9.3.1. L'analisi della situazione di apprendimento/insegnamento 194

9.3.2. L'analisi dei bisogni 195

9.3.3. La definizione del syllabo 198

9.3.4. La verifica degli apprendimenti 200

9.4. La progettazione di percorsi di apprendimento *on line* 201

10. Modelli operativi 204

10.1. Dalla lezione all'unità didattica 205

10.1.1. L'incontro/lezione (I/L) 205

10.1.2. L'unità didattica (UD) 207

10.1.3. L'unità didattica centrata sul testo (UDt) 211

10.1.4. L'unità di apprendimento (UdA) 212

10.1.5. Il *Learning Object* (LO) 214

10.2. Il modulo (M) 216

10.3. L'unità di lavoro (UdL) 217

10.3.1. UdL in più formati 222

10.3.2. UdL in tre fasi 225

11. Comunicazione didattica e gestione della classe 228

11.1. La densità comunicativa nella classe di L2 229

11.2. L'interazione nella classe di L2 secondo i diversi
approcci glottodidattici 232

11.3. Gli studi sull'interazione in classe 234

11.3.1. Formati didattici e gestione della classe 235

11.3.2. L'interazione istituzionale asimmetrica nella classe di L2 238

11.3.3. Atti, mosse e scambi interazionali 240

11.4. Il parlato del docente nella classe di italiano L2 243

11.4.1. Caratteristiche del parlato 244

11.4.2. Caratteristiche del parlato del docente di L2 246

11.4.3. Strategie di trasparenza del *foreigner talk* 248

11.4.4. Il docente di L2 come modello comunicativo 249



12. Verifica, (auto)valutazione, certificazione	256
12.1. Definizioni	256
12.2. La verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2	257
12.2.1. Vantaggi della verifica e della valutazione linguistica in L2	257
12.2.2. Limiti della verifica e della valutazione linguistica in L2	258
12.2.3. Le diverse modalità di verifica e valutazione linguistica in L2	260
12.2.4. Il concetto di "qualità" delle prove di verifica	261
12.3. Le certificazioni linguistiche e glottodidattiche	263
12.3.1. Le certificazioni linguistiche per l'italiano L2	265
12.3.2. Le certificazioni glottodidattiche per l'italiano L2	267
12.4. L'autovalutazione	267
12.4.1. L'autovalutazione delle competenze linguistico-comunicative (ELP/PEL, e-Portfolio e DIALANG)	271
12.4.2. L'autovalutazione delle competenze glottodidattiche: dal <i>Profile</i> all' <i>EPOSTL/PEFIL</i>	273
12.4.3. La griglia di descrittori <i>EAQUALS</i>	279
Riferimenti bibliografici	294
Sitografia	

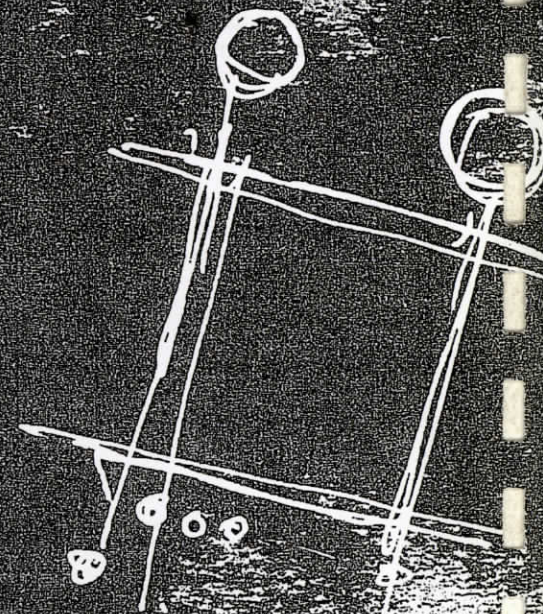
Il presente volume è frutto di una stretta collaborazione fra gli autori in tutte le fasi del lavoro (concezione, discussione, elaborazione); ciononostante, la responsabilità di redazione finale va ripartita nel modo seguente:

Pierangela Diadori è autrice dell'Introduzione alla Parte terza e dei capitoli 1-2-10-11-12;

Massimo Palermo è autore dell'Introduzione alla Parte seconda e dei capitoli 6-7-8;

Donatella Troncarelli è autrice dell'Introduzione alla Parte prima e dei capitoli 3-4-5-9.

Parte prima
*Contesti di apprendimento/
 insegnamento dell'italiano L2*



Introduzione

Il processo di acquisizione di una lingua è determinato dall'esposizione di un individuo ad un ambiente in cui siano presenti dati linguistici. Questa affermazione che può sembrare scontata è invece ricca di implicazioni per chi intende intraprendere la professione di insegnante di italiano a stranieri. Dalle caratteristiche di questi due fattori essenziali dipendono infatti le variabili che entrano in gioco nel processo di apprendimento/insegnamento linguistico (Bettoni 2001) e che richiedono al docente conoscenze e competenze metodologico-didattiche specifiche.

L'ambiente in cui ha luogo l'apprendimento può offrire opportunità diverse e configurarsi come:

- **naturale**, ad esempio nel caso dell'acquisizione della lingua madre da parte dei bambini o della lingua del paese ospite per gli immigrati, che la imparano senza ricevere alcuna istruzione. In questo caso si parla di apprendimento **spontaneo** della lingua;
- **formale**, quando l'apprendimento si realizza con la frequenza di un corso, come nel caso di una lingua straniera prevista nel curriculum scolastico. Si definisce questo tipo di apprendimento **guidato**;
- una combinazione tra ambiente naturale e formale. È la situazione di apprendimento della lingua nel paese dove questa lingua è impiegata negli scambi comunicativi quotidiani e l'apprendente può imparare sia attraverso la frequenza di un corso, sia in ambito extrascolastico, interagendo con i parlanti nativi. In quest'ultimo caso si parla di apprendimento **misto** (De Marco-Wetter 2000: 37-41).

Dai requisiti dell'ambiente dipendono il tipo di **input** a cui l'apprendente è esposto e le modalità con cui si attua tale esposizione. Nell'apprendimento spontaneo l'**input** non è selezionato e graduato, dato che non è prodotto allo scopo di sviluppare la

Con il termine **input** si indica il materiale linguistico con cui l'apprendente viene in contatto, cioè tutte le produzioni orali a cui è esposto e tutti i testi scritti incontrati (Pallotti 1998: 14).

competenza ma di realizzare la comunicazione e l'apprendente può venire a contatto con varietà non standard della lingua prevalentemente orali. Nell'apprendimento guidato invece l'**input** è frutto di ricerca e selezione operate dall'insegnante in relazione agli obiettivi didattici, riguarda sia il canale scritto che orale, rientra in varietà generalmente vicine allo standard (v. cap. 8) e l'esposizione dell'apprendente è controllata e guidata da attività appositamente ideate.

Dall'ambiente dipendono anche i **processi di apprendimento** attivati. In ambiente spontaneo, i dati linguistici sono elaborati induttivamente e analizzati in modo inconsapevole o parzialmente consapevole. In ambiente formale invece, l'attività sulle forme e sul funzionamento della lingua è oggetto di riflessione e di spiegazioni esplicite. Inoltre i processi di apprendimento in gioco dipendono non solo dalle caratteristiche dell'**input** presentato, ma anche dagli orientamenti pedagogici a cui l'insegnante fa esplicitamente o implicitamente riferimento e quindi dai metodi, dai sussidi e dalle tecniche utilizzati.

Infine l'apprendimento linguistico ha luogo perché l'ambiente offre all'apprendente occasioni di **output**, cioè di uso e pratica nella lingua oggetto di apprendimento.

Per **output** si intendono tutte le produzioni realizzate dall'apprendente, attraverso il canale sia orale che scritto. (Pallotti 1998: 14).

Gli ambienti nei quali si realizza l'apprendimento si collocano in uno scenario sociale, culturale, educativo e storico che possiamo definire **contesto**, da cui dipendono le variabili che concorrono a caratterizzare l'ambiente stesso e i tratti che definiscono diverse tipologie di apprendenti.

Come vedremo nei capitoli che seguono, i contesti di apprendimento/insegnamento dell'italiano sono oggi molteplici. All'espansione dell'italiano come lingua straniera all'estero, attestata dall'indagine *Italiano 2000*¹ (De Mauro *et al.* 2002), si è affiancata negli ultimi venti anni quella interna al territorio nazionale, dovuta all'immigrazione di cittadini stranieri che sempre più numerosi giungono nel nostro paese, dando vita ad un'ampia e diversificata domanda di formazione linguistica, rivolta a enti pubblici e privati, associazioni, istituti statali e scuole private.

L'attuale varietà di contesti operativi per l'italiano L2 può essere più facilmente analizzata e descritta se ricondotta a quattro macrocategorie:

- l'italiano appreso all'estero, presso istituzioni e scuole pubbliche e private, da apprendenti con lingua madre non italiana. Si parla in questo caso di **italiano lingua straniera** (Balboni 2002: 58);
- l'italiano appreso in Italia da studenti stranieri, che soggiornano per un periodo nel nostro paese, spinti da diverse motivazioni. Quando l'insegnamento linguistico si realizza nel paese dove la lingua oggetto di studio è la lingua impiegata nelle interazioni comunicative quotidiane, si parla di **italiano L2**;
- l'italiano appreso da oriundi italiani residenti all'estero, che hanno avuto la lingua italiana, o una delle sue varietà, come lingua della socializzazione primaria (lingua familiare) o che si avvicinano all'italiano, pur avendone in alcuni casi una competenza molto limitata, per recuperare le proprie origini familiari o etniche. Si fa riferimento a queste situazioni di apprendimento con l'espressione **italiano lingua d'origine**;
- l'italiano appreso in Italia da figli di cittadini stranieri migranti, di diverse fasce d'età. Per designare questo ambito di apprendimento si usa l'espressione **italiano lingua di contatto** (Vedovelli 2002a: 173-174).

Nei vari contesti l'italiano è appreso da tipologie di apprendenti che presentano caratteristiche diverse. Tra queste l'età, la lingua madre, il retroterra istruttivo, la conoscenza di altre lingue straniere, il livello di competenza in L2, la **motivazione** e l'attitudine ad imparare una nuova lingua, lo

Per **motivazione** si intende lo scopo per il quale un individuo studia la lingua, per il conseguimento del quale si impegna, ritenendosi soddisfatto (Pallotti 1998: 212).

stile cognitivo adottato, cioè le strategie e le procedure impiegate per apprendere, costituiscono fattori che condizionano il processo e l'esito dell'apprendimento (Villarini 2000, Bettoni 2001). L'azione didattica non può dunque rivolgersi ad un generico e unico tipo di apprendente, ma deve operare su profili che raggruppano utenti con caratteristiche, motivazioni, bisogni di apprendimento simili (Vedovelli 2002a).

Ciò che accomuna i differenti profili di apprendenti sono le modalità attraverso cui si attua l'apprendimento linguistico, dalle quali il docente non può prescindere per progettare e realizzare qualsiasi intervento didattico.

In questa prima parte del *Manuale* prenderemo in esame le teorie e i modelli relativi all'apprendimento di una lingua seconda e cercheremo di rispondere alle seguenti domande:

- ✓ Quali sono gli aspetti che caratterizzano i contesti di insegnamento-apprendimento, in cui oggi il docente di italiano L2 si trova ad operare?
- ✓ Quali profili di apprendenti possono essere rintracciati nei diversi contesti?
- ✓ A quale tipo di *input* ogni contesto permette di essere esposti?
- ✓ Quali sono le occasioni e le caratteristiche dell'*output*?

1. Si tratta di un'indagine, promossa dal Ministero Affari Esteri e svolta da un gruppo di ricerca diretto da Tullio De Mauro, che ha rilevato dati relativi alle motivazioni e ai bisogni formativi di chi apprende l'italiano nel mondo, alle metodologie dell'offerta formativa e alle condizioni per lo sviluppo della diffusione della lingua italiana. Oggetto dell'osservazione sono state le 90 sedi, che nel 2000 costituivano la rete degli Istituti Italiani di Cultura nel mondo.

2. Nella letteratura glottodidattica si intende per "lingua seconda" o L2 sia la lingua appresa dopo la lingua madre (Vedovelli 2002a: 143), enfatizzando con l'impiego dell'aggettivo "seconda" la dimensione temporale dell'apprendimento, ma talvolta anche la secondarietà della competenza nella lingua o nelle lingue acquisite dopo la prima, sia la lingua imparata nell'ambiente in cui tale lingua è il codice impiegato per gli scambi comunicativi ordinari e quotidiani (Balboni 2002: 59). In questo *Manuale* utilizzeremo "lingua seconda" e L2 nel primo significato, tranne quando diversamente specificato (per es. nel cap. 2).

L'italiano lingua straniera fuori d'Italia

1.1. Definizioni

Anche se attualmente nella letteratura relativa alla didattica delle lingue moderne si parla genericamente di "seconda lingua", "lingua straniera" o "lingua non materna" (intendendo con questo la lingua obiettivo dell'apprendimento in una fase successiva alla prima infanzia), è possibile individuare negli studi sull'italiano un'ulteriore differenziazione basata su altri parametri di variazione: quello spaziale e quello socio-motivazionale. Per alcuni studiosi infatti la dimensione spaziale determina l'opposizione fra l'italiano come "lingua straniera" (LS) e come "lingua seconda" (L2), che si riferiscono all'apprendimento di questa lingua rispettivamente fuori d'Italia o in Italia (Balboni 1994: 13sg.; Balboni 2002: 58sg.), mentre parlare di "italiano lingua di origine" (o "lingua etnica") e "italiano lingua di contatto" (Vedoyelli, 2002a 173-174) rimanda alla situazione di apprendimento di questa lingua da parte degli emigrati italiani all'estero nel primo caso, da parte degli immigrati stranieri in Italia nel secondo.

In questo e nei prossimi tre capitoli verranno delineate le specificità di quelle forme di apprendimento in cui sono particolarmente influenti i fattori contestuali diatopici (geografico-spaziali) e diastratici (socio-motivazionali), anche se è innegabile che esistano casi in cui una differenziazione così netta è difficile se non impossibile.

L'"italiano lingua straniera" (che d'ora in poi indicheremo con l'acronimo "LS") ci riporta ad una realtà del passato (non solo recente), in cui questa lingua era appresa dagli stranieri soprattutto fuori d'Italia e soprattutto in contesti formativi formali come lingua di cultura legata ad una lunga tradizione (letteraria, artistica, musicale, gastronomica, politica, economica, sociale e religiosa). Questa realtà si è trasformata, come vedremo, in tempi più recenti, articolandosi in una complessa rete di offerte formative fuori d'Italia, in parte finanziate e gestite da organismi dello Stato Italiano e quindi (teoricamente) ispirate da una missione per la promozione della lingua e cultura italiana fuori dai confini nazionali.

1.2. La promozione della lingua e cultura italiana all'estero

L'italiano da lungo tempo fa parte delle offerte formative locali di istituzioni e scuole pubbliche e private, come disciplina curricolare per apprendenti di madrelingua diversa. Non tutti i paesi inseriscono l'italiano fra le offerte formative obbligatorie dei propri corsi, anzi, più spesso si tratta di una materia opzionale che comunque è presente a largo raggio nel mondo, nelle scuole dell'obbligo, nelle università, nelle aziende.

Una rete capillare che offre possibilità di studio dell'italiano LS è anche quella delle

"Università Popolari" per la formazione degli adulti (di lunga tradizione soprattutto in Nord Europa) e quella delle scuole private di lingua, alcune anche specializzate solo in italiano LS (come accade in Grecia, dove molti "frondestiria", o istituti privati, portano altisonanti nomi italiani). Per avere un aggiornamento, anche se molto parziale, è possibile consultare oggi dei siti specializzati nel censimento e nella pubblicizzazione di queste istituzioni, come il sito *IT-Schools*³, che propone anche una mappa indicativa delle scuole di italiano per stranieri nel mondo (Fig. 1).

Esiste una lunga tradizione di insegnamento dell'italiano a adulti presso le Università Popolari in Europa (per esempio le "Volks-hochschulen" in Germania o gli "Studien-förbund" in Svezia); si tratta di corsi serali per adulti e anziani, in parte finanziati dai governi locali e realizzati per rispondere a interessi personali o di carriera dei partecipanti.

Figura 1. Aree del mondo in cui sono state censite nel 2008 le scuole private di italiano LS (dal sito *IT-Schools*)



3 La pagina da cui è tratta la Fig. 1 è consultabile all'indirizzo: <http://cultura-italiana.it-schools.com/sezioni/scuole-italiane-nel-mondo/>

Oltre alle offerte formative locali esistono anche offerte formative finanziate (o cofinanziate) dal governo italiano⁴.

- 162 Scuole Italiane all'estero e 122 sezioni italiane presso scuole straniere;
- 90 Istituti Italiani di Cultura (IIC) all'estero (81 dei quali offrono corsi di italiano LS);
- 418 lettori universitari, di cui 277 di ruolo e 138 assunti localmente con il contributo del Ministero degli Affari Esteri (MAE) per insegnare l'italiano a livello accademico in 90 Stati esteri;
- 413 Comitati della Società Dante Alighieri diffusi nel mondo.

Le Scuole Italiane all'estero sono istituti di istruzione primaria e secondaria che, pur arruolando docenti di ruolo in Italia e seguendo programmi della scuola italiana, dipendono dal MAE e non dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Istituite nel 1889 per garantire una formazione in italiano ai figli delle famiglie emigrate all'estero, sono oggi frequentate in realtà nell'80% da studenti non italiani. L'attuale rete scolastica è composta da 162 scuole e 121 sezioni italiane presso scuole straniere, (internazionali o europee) per un totale di 283 istituzioni in 46 paesi (30.955 alunni nel 2003-04, di cui solo 5.715 italiani).

Gli Istituti Italiani di Cultura, istituiti nelle capitali e nelle principali città degli Stati in cui l'Italia intrattiene relazioni diplomatiche, dipendono dal MAE e hanno come obiettivo la promozione e la diffusione della cultura e della lingua italiana negli Stati nei quali hanno sede. Non tutti gli IIC offrono corsi di italiano LS. Il Direttore di ogni IIC (che può essere una figura di "chiara fama" o un funzionario dello Stato) deve trasmettere annualmente al MAE e al Ministero del Tesoro, tramite la rappresentanza diplomatica o l'ufficio consolare competente, un conto consuntivo, corredato di una relazione sull'attività svolta (cfr. la legge 22 dic. 1990 n. 401 per le norme sugli IIC).

La Società Dante Alighieri, nata nel 1889, opera per la tutela e la diffusione della lingua e della cultura italiana e per ravvivare nei connazionali all'estero i legami culturali con l'Italia. Secondo i dati del 2006 sono funzionanti 413 Comitati della Società, che hanno svolto più di 5.000 corsi per 191.000 soci studenti, di cui circa il 60% nelle Americhe, il 30% in Europa, seguiti da Oceania, Africa e Asia. Il MAE eroga un contributo annuale alla Sede Centrale della Società Dante Alighieri.

Questa realtà in costante evoluzione influenza direttamente il settore della formazione, incidendo sulla domanda e sull'offerta di docenti di italiano, sul loro ruolo, sulle competenze loro richieste, sulla loro formazione.

Per quanto riguarda i docenti di italiano all'estero, dall'indagine *Italiano 2000* sugli IIC (De Mauro *et al.* 2002: 202sgg.)⁵ risulta che la maggior parte di coloro che nel 2000 hanno tenuto corsi di italiano in questi Istituti erano:

⁴ I dati riportati sono tratti dal sito del MAE (www.esteri.it) consultato nel giugno 2008. L'indagine *Italiano 2000* (De Mauro *et al.* 2002) cita dati diversi, relativi alla situazione del 2000-2001: 93 IIC, 171 Scuole Italiane all'estero, 272 lettori di ruolo e 85 assunti localmente, 423 Comitati della Società Dante Alighieri. Alcuni di questi dati (in particolare quelli relativi ai lettori e agli insegnanti dell'italiano a livello accademico) sono in crescita, se si considera per esempio che l'insegnamento dell'italiano è stato recentemente inserito nei sistemi scolastici del Libano, del Venezuela, di Cipro e dell'Albania, e che nuove lauree in italianistica sono state attivate in molte università dell'Est europeo e, più recentemente, anche in Cina.

⁵ Il questionario utilizzato e distribuito per via informatica in questa indagine (cfr. n. 1 e parr. 1.3.3 e 3.2.3), conteneva domande sul titolo di studio dei docenti attivi presso l'Istituto, sulla loro età, sulle azioni di aggiornamento e formazione continua promosse per loro dall'Istituto (corsi di aggiornamento, di perfezionamento, seminari, cicli di conferenze, tirocinio) e sulle azioni di aggiornamento e formazione continua promosse dall'Istituto a favore di altri docenti.

- italiani (solo il 18% stranieri);
- laureati (solo il 14,8% non laureati);
- fra i 30 e i 40 anni (il 18% fra i 20 e i 30, il 21% fra i 40 e i 50);
- con una formazione genericamente linguistica.

Si trattava dunque di un personale docente piuttosto giovane, con un buon background culturale alle spalle, ma spesso senza una formazione specifica. Per loro gli IIC in realtà apprendono da anni regolarmente delle azioni di aggiornamento e formazione anche certificata⁶.

La figura dei docenti di italiano all'estero è generalmente riconosciuta dai governi locali e regolata da norme per l'assunzione di volta in volta diverse nei vari paesi. Il loro ruolo professionale è ben radicato nelle varie realtà sociali, come dimostrano le numerose associazioni di professori di italiano all'estero⁷ che hanno lo scopo di sostenerli e di promuoverli, in tal modo, la lingua e la cultura italiana fuori d'Italia.

Gli IIC, le Scuole Italiane all'estero, i Comitati della Società Dante Alighieri e gli altri poli di disseminazione della lingua e cultura italiana possono entrare a far parte di una rete di enti formativi convenzionati con istituzioni italiane specialiste del settore. È questo il caso, per esempio, della rete di enti convenzionati:

- a) con l'Università per Stranieri di Siena per la somministrazione delle certificazioni CILS (di competenza linguistica in italiano L2/LS) e DITALS (di competenza nell'insegnamento dell'italiano L2/LS), per l'erogazione di master *post lauream* a distanza (Master DITALS, Master in didattica dell'italiano ad adulti, Master di studi italo-argentini ecc.);
- b) con l'Università per Stranieri di Perugia per la somministrazione degli esami CELI (di competenza linguistica in italiano L2/LS) e per analoghe attività di formazione dei docenti;
- c) con il Consorzio ICoN (*Italian Culture on the Net*) per l'erogazione di corsi *on line*.

In realtà, nonostante una tendenza globalmente positiva, esistono ancora forti oscillazioni legate al prestigio dell'identità italiana nel mondo (linguistica, culturale, economica) che si riflettono via via sulle richieste di formazione linguistica. Il compito di rilevare globalmente queste tendenze e di apportare i giusti correttivi spetta al MAE, che a questo scopo ha istituito una Commissione Nazionale per la Promozione della Cultura Italiana all'Estero (ai sensi della Legge 22 dicembre 1990, n. 401). Tuttavia si sente la necessità di un coordinamento più incisivo, che tenga conto dei pubblici dell'italiano LS e delle loro motivazioni in continua evoluzione, in modo da evitare che in certi casi manchino interventi necessari o, al contrario, in altri si sovrappongano le proposte e le iniziative.

Il Consorzio Interuniversitario ICoN (*Italian Culture on the Net*), nato nel 1999 e composto oggi da 22 Atenei italiani offre formazione *on line* riservata a stranieri o italiani residenti fuori d'Italia. Si tratta per ora di corsi di italiano LS, di una laurea triennale in "Lingua e Cultura Italiana", di un Master "Traduzione specialistica verso l'italiano" uno in "Didattica della lingua e della letteratura italiana", uno in "Conservazione dei beni culturali italiani fuori d'Italia".

⁶ In *Italiano 2000* viene citata la Certificazione DITALS dell'Università per Stranieri di Siena. Più raro, secondo questo rapporto, il caso in cui gli IIC decidano di inviare il proprio personale a frequentare corsi di formazione in Italia o all'estero.

⁷ Eccone alcune: AATI American Association of Teachers of Italian; ABPI Associazione Brasiliana dei Professori d'Italiano; ADLI Association pour la Diffusion de la Langue Italienne; API Associazione Internazionale dei Professori di Italiano; Associazione degli Italianisti Germanofoni; API Associazione Professori d'Italiano dell'Africa australe; Associazione dei Professori d'Italiano della Regione Parigi APIQ Associazione dei Professori d'Italiano del Quebec; CSIS Canadian Society for Italian Studies; WATI Western Australian Association of Teachers of Italian; ALII Associazione Lettone di Insegnanti d'Italiano, ecc.

Una forma di armonizzazione delle offerte culturali legate all'italiano LS viene realizzata dal 2001 grazie alla "Settimana della Lingua Italiana nel mondo", una iniziativa dell'Accademia della Crusca e della Direzione Generale per la Promozione e Cooperazione Culturale del MAE. Ogni anno viene individuato un tema rilevante⁸ e durante la terza settimana di ottobre su questo tema si svolgono convegni, seminari e dibattiti presso gli IIC, le rappresentanze diplomatico-consolari, le cattedre di italianistica delle Università straniere, i Comitati della Società Dante Alighieri, le associazioni di italiani all'estero e via dicendo. L'iniziativa intende promuovere all'estero la conoscenza e l'interesse per la lingua italiana, veicolo privilegiato per la diffusione e la promozione anche degli altri aspetti della cultura e della società italiana.

L'Accademia della Crusca, fondata a Firenze nel 1582-1583, è la più prestigiosa istituzione culturale italiana dedicata allo studio e alla salvaguardia della lingua. Il nome "Crusca" richiama lo scopo originario dell'Accademia, cioè quello di separare il fior di farina (la buona lingua) dalla crusca. Intorno al 1590 l'attività dell'Accademia iniziò ad essere concentrata nella preparazione del Vocabolario (stampato a Venezia nel 1612), che fu più volte revisionato e ristampato negli anni seguenti e divenne modello per le altre accademie europee nella redazione dei vocabolari delle rispettive lingue nazionali. Nel corso del Ventesimo secolo il ruolo dell'Accademia è mutato radicalmente: nel 1937 è stato istituito presso l'Accademia un Centro di studi di filologia italiana con lo scopo di promuovere lo studio e l'edizione critica degli antichi testi e degli scrittori classici della letteratura italiana dalle origini al Diciannovesimo secolo. Oggi l'Accademia è sede di studi e ricerche di filologia, lessicografia e grammatica italiana.

1.3. Caratteristiche degli apprendenti

1.3.1. Cenni storici

Come emerge dalla panoramica storica sull'italiano fuori d'Italia, realizzata da Massimo Vedovelli (Vedovelli, 2002b: 25 sgg.), fin dalla nascita delle prime grammatiche descrittive dell'italiano troviamo traccia scritta dei tipici apprendenti di italiano LS a cui si rivolgeva la figura rinascimentale del "maestro di lingua": si trattava di persone colte (nobili, letterati, artisti, studenti universitari), interessate all'italiano anche in vista del "viaggio in Italia" (il mitico "grand tour") che avrebbe fatto da completamento alla loro istruzione, grazie alle vestigia della storia e dell'arte del passato. Dai manuali di italiano per stranieri dei secoli scorsi, però, emergono anche altre figure di apprendenti: si tratta di religiosi, militari e commercianti, spinti allo studio anche da ragioni pratiche e economiche⁹. Per tutti il viaggio in Italia imponeva di affrontare anche la lingua orale per poter entrare in contatto con la gente (osti, mercanti, sarti, religiosi, letterati e quant'altro): in un'Italia prevalentemente dialettale si può immaginare che proprio gli stranieri, con il loro modello di lingua letteraria, creassero le prime occasioni concrete di confronto fra norma e uso, dando inizio a un processo che solo alla metà del Novecento avrebbe portato definitivamente all'avvicinamento fra scritto e parlato.

⁸ Il tema del 2008, "L'italiano in piazza", per esempio, ha promosso iniziative culturali in cui far emergere la piazza italiana non solo come luogo architettonico, ma anche come teatro di ogni aspetto della vita quotidiana e centro catalizzatore dell'attività politica e della produzione culturale e artistica d'Italia.

⁹ Per ulteriori notizie e informazioni bibliografiche sulla storia dei manuali di italiano per stranieri del passato v. la nota 15 di pag. 124.

Nell'Ottocento le spinte migratorie dall'Italia verso i paesi del Nord Europa e verso i continenti di oltreoceano (America e Australia) cambiano la fisionomia della circolazione dell'italiano all'estero, creandoci contatti linguistici precedentemente inesistenti, soprattutto fra le lingue locali e i dialetti italiani emigrati insieme alle centinaia di uomini, donne e bambini in cerca di un lavoro e di un futuro migliore. Verso questi nostri migranti si cominciano a indirizzare i primi interventi di politica linguistica dedicati all'italiano, una lingua spesso sconosciuta alle prime generazioni dialettali e analfabete, da insegnare però ai loro figli per non interrompere il legame con la madrepatria e per non impedire un futuro rimpatrio alle successive generazioni. A loro si rivolgevano i primi comitati della Società Dante Alighieri ancora oggi diffusi nel mondo, a loro erano destinati in passato (e lo sono ancora oggi) gli interventi e i finanziamenti dello Stato Italiano per la formazione linguistica degli emigrati stessi e dei loro figli e nipoti (v. cap. 3).

Dopo la metà del Novecento i grandi cambiamenti sociali dell'Italia e il suo sviluppo economico rallentano fortemente le spinte migratorie verso l'estero. Si invertono le rotte: gli immigrati stranieri si riversano ora in Italia dall'Albania, dall'Africa, dall'Oriente e, dall'inizio degli anni Novanta, anche dall'Est europeo e dalla Cina. L'Italia diventa una paese multiculturale, con maggiori concentrazioni di lavoratori stranieri e dei loro familiari nelle grandi città e nel Nord-Est industrializzato: questa realtà provoca un aumento della richiesta di italiano anche a livello scolastico nei paesi di maggiore provenienza degli immigrati (Marocco, Albania, Senegal, Romania ecc.).

Un nuovo impulso alla circolazione dell'italiano fuori d'Italia viene dato, in tempi recenti, da nuovi eventi di rilevante portata.

Alla fine degli anni Ottanta la caduta del blocco dei paesi dell'Est europeo provoca crescenti flussi di persone da questi paesi verso il resto dell'Europa e del mondo (e viceversa) e l'immediato ridimensionamento dell'insegnamento del russo come LS in quelle aree che avevano fino ad allora subito l'influsso sovietico: oltre all'inglese e alle altre maggiori lingue europee, anche l'italiano è coinvolto in questa ondata di rinnovamento e fa il suo ingresso in molte nuove realtà accademiche di tutto il territorio dell'Europa orientale.

Quasi contemporaneamente esplose la comunicazione via Internet, che trasforma il mondo in un villaggio globale, in cui ogni informazione (scritta o audiovisiva) è accessibile ovunque attraverso la rete informatica, con la possibilità di creare contatti interpersonali a distanza e comunità virtuali in grado di interagire in tempo reale, a livello scritto, sonoro e visivo, secondo le nuove modalità di comunicazione del ciber spazio. Infine, all'inizio del Ventunesimo secolo, è la Cina che si impone come nuovo partner di imprese economiche e culturali nel mondo: un immenso e popolatissimo territorio, rimasto per lungo tempo chiuso in se stesso, si apre ai rapporti internazionali per far fronte alla propria vorticosa crescita economica. L'Occidente industrializzato, la cui economia dà segni di stagnazione, risponde immediatamente a questa nuova opportunità varando progetti di collaborazione anche sul piano educativo (fra questi il Programma Marco Polo, iniziato nel 2006, per accogliere studenti cinesi nelle università italiane). Al tempo stesso si progetta un ampliamento dei centri di formazione in italiano LS in Cina, creando rapporti istituzionali con le università italiane o inviando studenti universitari italiani con conoscenze del cinese, a tenere corsi sperimentali di italiano LS in una serie di località della Cina mai toccate prima d'ora da un'offerta formativa di questo tipo¹⁰.

¹⁰ Si tratta di un progetto in corso di realizzazione, che vede la collaborazione della Fondazione Italia-Cina, delle Università per Stranieri di Siena e Perugia, dell'Università Roma Tre e della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane).

1.3.2. Profili di apprendenti

«Lo studio della lingua italiana è in espansione in tutti i paesi del mondo». Con queste parole Tullio De Mauro dava inizio al suo capitolo introduttivo del volume dal titolo *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri* (De Mauro et al. 2002: 13), a cui abbiamo già accennato sopra (a pagina 12 e 16).

Dai risultati di questa indagine, riferita alla situazione della fine degli anni Novanta, emergeva una richiesta di italiano LS consistente. Tale crescita, sebbene diversificata e distribuita in modo disomogeneo ("a macchia di leopardo") è diffusa in tutto il mondo (non solo nelle aree in cui più forti sono le testimonianze dell'emigrazione italiana verso l'estero), con nuovi bacini di utenza in territori fisicamente e culturalmente lontani. L'italiano è dunque ben presente nel "mercato delle lingue", un'espressione oggi usata per mettere in rilievo una nuova concorrenzialità che si fa strada in questo settore in cui economia e motivazioni all'apprendimento di una lingua straniera vanno spesso di pari passo (cfr. Calvet 2002, ripreso in Vedovelli 2002b, 2003, 2006a, e in Diadori 2007a).

In base a quanto descritto sopra a proposito dei contesti di insegnamento dell'italiano LS¹¹ possiamo individuare attualmente i seguenti profili di apprendenti (che non

a) **bambini e adolescenti stranieri che seguono corsi di italiano curricolare nelle scuole dell'obbligo del proprio paese:** l'italiano viene offerto come materia di studio obbligatoria o opzionale nelle scuole di primo e secondo grado in molti paesi, secondo l'opportunità e secondo le linee politiche indicate dal governo locale. Può trattarsi dell'italiano obbligatorio nelle scuole di primo grado

in America Latina o nei paesi del Mediterraneo, della tradizionale offerta di corsi di italiano opzionale rispetto al latino nelle scuole di secondo grado in Germania, dell'italiano obbligatorio o opzionale nei licei francesi e via dicendo;

b) **bambini e adolescenti stranieri (non di origine italiana) che seguono, insieme a bambini e adolescenti di origine italiana, i corsi di lingua e cultura italiana istituiti e finanziati dal MAE nei paesi meta dell'emigrazione italiana all'estero:** questi corsi, destinati ai figli delle famiglie di origine italiana (v. cap. 3), sono talvolta realizzati il sabato mattina al di fuori dell'orario scolastico oppure sono integrati nel curricolo e si rivolgono quindi all'intera popolazione studentesca, di cui gli oriundi italiani rappresentano un'esigua minoranza. I ragazzi di origine italiana, inoltre, non scelgono di seguire questi corsi con una motivazione propria, ma lo fanno spesso per compiacere i genitori; gli altri ragazzi invece sono spesso molto più interessati perché vedono nell'italiano una lingua associata ad altri fattori di attrattività (la moda, il calcio, la musica ecc.) o di utilità (una lingua formativa, molto vicina al latino e al francese, per esempio). Sempre più spesso, dunque, in Francia,

Gli apprendenti di italiano lingua non materna sono caratterizzati da una grande variabilità, che rappresenta il tratto costitutivo dell'italiano L2/LS. Questo fatto spinge a programmare l'insegnamento secondo i profili di apprendenti a cui ci si rivolge. Un profilo si identifica in base all'età, alle motivazioni e ai bisogni di apprendimento, al contesto in cui avviene la formazione, ai livelli di competenza da raggiungere. «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» (Vedovelli 2002a: 147)

Gran Bretagna, Germania, Belgio, Stati Uniti, Argentina, Australia, tradizionali mete dell'emigrazione italiana del passato, questi corsi sono frequentati dai ragazzi del posto o da altri di recente immigrazione (russi, polacchi, cinesi ecc.);

c) **bambini e adolescenti stranieri iscritti nelle Scuole Italiane all'estero:** come abbiamo visto sopra, le Scuole Italiane all'estero (che offrono percorsi di studio analoghi a quelli italiani, con docenti disciplinari inviati dall'Italia), sono sempre più spesso frequentate da allievi di madrelingua diversa dall'italiano: il prestigio della lingua e della cultura italiana spinge le famiglie a offrire ai propri figli una formazione linguistico-culturale in una lingua diversa dalla madrelingua, in una situazione di apprendimento integrato lingua-contenuto (CLIL)¹². Si tratta di scuole (statali, private o parificate) che coprono

il percorso scolastico dalla scuola materna fino alla scuola secondaria di primo o di secondo grado, secondo le esigenze del territorio¹³. Le sezioni italiane presso scuole straniere, invece, offrono percorsi di italiano L2 come materia curricolare, di solito inserita in un'istruzione di tipo bilingue¹⁴. Questi corsi interessano 283 istituzioni concentrate, come gli IIC, soprattutto in Europa (164); seguono le Americhe (72), il Mediterraneo e il Medio Oriente (28), l'Africa sub-sahariana (17) e infine l'Asia e l'Oceania (2);

d) **studenti universitari fuori d'Italia:** nell'indagine *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002: 87) si parla di 179 insegnamenti di linguistica italiana nelle università straniere (una cifra ripresa da una indagine della Società di Linguistica Italiana nel 1997), a cui si aggiungono i 418 lettori di italiano citati nel sito MAE (2008), ma si tratta di dati riferiti a una realtà che presenta fenomeni di regresso e di espansione continui¹⁵. Anche il governo italiano contribuisce con finanziamenti specifici alla qualità dei corsi nei dipartimenti di italiano delle università straniere, inviando docenti di ruolo nelle scuole italiane, vincitori di concorsi specifici organizzati annualmente dal MAE. L'impegno finanziario sostenuto dall'Italia è notevole, ma alti sono anche i numeri degli studenti universitari interessati nel mondo: si tratta di circa 36.200 studenti a cui si rivolgono i lettori di ruolo, oltre ai 14.500 studenti dei corsi tenuti dai lettori assunti in loco con contributo MAE. Questi dati¹⁶ sono sicuramente

La definizione CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) si riferisce all'apprendimento integrato di lingua e contenuto. Questa metodologia usa contenuti non linguistici per affinare le competenze linguistiche nella lingua non materna: un corso di microlingue settoriali per apprendere l'italiano come "lingua veicolare" è un esempio di metodo CLIL (Coonan 2002)

12 Una scelta analoga viene fatta da quei genitori che, in città come Roma o Milano, iscrivono i propri figli, anche se di madrelingua italiana, alla locale scuola tedesca, francese, americana o europea. Un esempio è la scuola italiana a Malta, dove l'italiano ha una lunga tradizione di lingua di prestigio (scuola elementare "Dante Alighieri" dal 1967; scuola media "Luigi Pirandello" dal 1981; scuola materna "Il Grillo Parlante" dal 1988).

13 La Scuola Italiana di Sydney, per esempio, copre solo la fascia della scuola materna e primaria; quella di Gedda, in Arabia Saudita, arriva fino alla terza media; quella di Buenos Aires permette di continuare gli studi superiori con il liceo scientifico; quella di Belo Horizonte, in Brasile, ha più di un indirizzo superiore: liceo scientifico, tecnico commerciale, tecnico turistico.

14 Questo è il caso, per esempio, delle sezioni italiane attivate nel liceo "Asim Vokshi" di Tirana, nel liceo internazionale "Balzac" di Parigi, nel liceo "Montessori" di Colonia, nella Scuola Europea (primaria e secondaria) di Bruxelles.

15 Sul fronte delle restrizioni, si pensi per esempio all'università italiana di Mogadiscio, in Somalia, retaggio del passato coloniale italiano, che dopo anni di attività è stata chiusa nel 1989 per ragioni politiche, così come si stanno riducendo le cattedre di italiano in Australia, sotto la spinta della preferenza per le lingue orientali. Nell'ambito degli ampliamenti si pensi invece al potenziamento dell'italiano negli atenei giapponesi e all'introduzione dell'italiano nei paesi baltici e nei paesi slavi.

16 Per quanto riguarda la distribuzione nel mondo, i dati del MAE 2008 (www.esteri.it) riferiscono che i lettori di ruolo si rivolgono a 22.000 studenti in Europa, 4.900 nelle Americhe, 4.800 nel Mediterraneo e

11 Fra i contributi recenti che esaminano l'italiano LS in varie regioni del mondo, ricordiamo Lo Cascio (1987, 1990, 2001); Tosi (1991); Bettoni (1993); Bertini Malgarini (1994); Lebano (1999); De Fina-Bizzoni (2003); Balboni-Santipolo (2003); Patat (2004); Peluffo-Serianni (2005); Santipolo (2006). Ricordiamo inoltre i capitoli che vengono regolarmente dedicati a questi approfondimenti nella collana "La DIALS risponde" (Guerra Edizioni, Perugia).

approssimati per difetto, se si considera che l'insegnamento dell'italiano nelle università estere avviene anche con docenti stipendiati localmente. Tuttavia possiamo trarne utili indicazioni sulla diffusione dell'italiano nei vari continenti: oltre il 50% del numero totale di studenti universitari di italiano si trova in Europa, circa il 15% nelle Americhe, oltre il 10% nel Mediterraneo e in Medio Oriente, il resto in Asia, Oceania e nell'Africa sub-sahariana¹⁷;

- e) **giovani e adulti con progetto di emigrazione:** molti paesi che negli ultimi anni vedono l'Italia come meta preferita di emigrazione (Marocco, Albania, Romania, Senegal, ecc.) hanno cominciato a inserire l'italiano anche nelle proprie offerte formative, per esempio nella scuola dell'obbligo e nell'università o negli enti formativi per gli adulti: l'italiano viene richiesto sia in vista di un progetto di emigrazione, sia per parlare con i propri parenti ormai stabiliti in Italia (specialmente con i più giovani nati e cresciuti in Italia, per i quali l'italiano è più familiare della lingua di origine);
- f) **professionisti, pensionati, appassionati dell'Italia, partner di un italiano o di un'italiana:** si tratta di un vastissimo pubblico con interessi diversi, che si rivolge di solito alle scuole private, alle università popolari, ai corsi organizzati dagli IIC o dai comitati della Società Dante Alighieri;
- g) **funzionari plurilingui di istituzioni comunitarie europee:** La Commissione Europea, con sede a Bruxelles, rappresenta il più grande centro di formazione linguistica d'Europa. Ogni anno la Direzione Generale del Personale e dell'Amministrazione organizza corsi di formazione linguistica per oltre 9000 funzionari¹⁸. La poliglossia è un carattere che accomuna i diversi profili linguistici dei funzionari della Commissione, dato che il possesso di competenze linguistico-comunicative avanzate in tre lingue comunitarie costituisce un requisito fondamentale per poter fare carriera all'interno dell'Istituzione. Molti di questi funzionari conoscono l'italiano e desiderano mantenerlo e approfondirlo, anche grazie alle "Tavole di Conversazione" animate da funzionari, generalmente addetti a mansioni diverse, che si offrono volontari per svolgere il ruolo di moderatori nelle conversazioni tematiche con i colleghi (si parla in questo caso di "Non-Formal Learning")¹⁹;

Medio Oriente, 3.600 in Asia e Oceania e 788 in Africa sub-sahariana. I lettori locali con contributo MAE si rivolgono invece a 6.800 studenti in Europa, 3.700 nelle Americhe, 1.800 in Asia e Oceania, 1.450 nel Mediterraneo e Medio Oriente e 700 in Africa sub-sahariana.

- 17 Ci sono naturalmente delle differenze: alcune facoltà universitarie offrono corsi di italiano opzionali o solo funzionali alle discipline fondamentali dell'ateneo, altre invece hanno percorsi in cui l'italiano può essere una delle discipline fondamentali. Tradizionalmente l'italiano è presente come materia opzionale nelle facoltà di arte, musica, architettura, data l'importanza della cultura italiana in questi settori, ma possiamo trovare corsi di italiano settoriale anche nelle facoltà di economia, legge, scienze politiche, medicina ecc.. Altre facoltà più orientate verso studi umanistici possono annoverare l'italiano anche fra le lingue in cui è possibile laurearsi (*Masters Degree*) per accedere all'insegnamento di questa disciplina, o in cui è possibile fare un dottorato di ricerca (*PhD*) per accedere alla carriera universitaria. Negli Stati Uniti offrono *Masters* in italiano le università di Harvard, Boston, Yale, New York University, Columbia, Berkeley, UCLA e molte altre.
- 18 Nella premessa alla *Language Training Guide* 2005 della Commissione Europea si citano il multilinguismo e il multiculturalismo quali aspetti caratterizzanti l'ambiente professionale della Commissione nonché principi ispiratori delle politiche interne di formazione linguistica: «A guiding principle of staff training policy is that language learning, focused on job-related needs, continues to occupy a privileged position in the Commission on account of its multilingual and multicultural character».
- 19 Nel 2007-2008 la Direzione Generale dell'Istruzione e della Cultura (DG EAC) e la Direzione Generale Ambiente (DG ENV), in collaborazione con la Direzione Generale Affari Economici e Finanziari (DG EC-FIN), hanno elaborato e messo a punto le "Tavole di Conversazione" per l'apprendimento linguistico non-formale, allo scopo di favorire le interazioni tra colleghi incentivando la creazione di un ambiente di apprendimento collaborativo. Tali iniziative sono attualmente attive in sette lingue (inglese, francese, spagnolo, tedesco, italiano, neerlandese e greco) presso la DG EAC e in cinque (inglese, francese, tedesco, italiano e greco) presso la DG ENV.

h) **cibernauti:** questo pubblico, poco facile da studiare e censire ma in costante aumento, è costituito da tutti coloro che sono interessati a temi inerenti l'Italia e capaci di affrontare i testi proposti in rete in italiano (siti informativi, notiziari, film, trasmissioni radio e TV ecc.). Si tratta di persone che possono anche gestire il proprio autoapprendimento con i materiali o i corsi disponibili *on line*; a questi si aggiungono coloro che mantengono contatti in italiano con altri cibernetici (per esempio nei forum di discussione, nelle *chat*, mediante e-mail e contatti telefonici con *web-cam*) o che seguono corsi disciplinari in italiano in formato *e-learning*.

1.3.3. Motivazioni e bisogni di apprendimento

L'italiano LS si apprende e si insegna fuori d'Italia. Nel *mare magnum* delle offerte formative e degli stimoli con cui ogni individuo viene quotidianamente in contatto nel proprio paese, emerge in maniera abbastanza consistente il bisogno, il piacere, l'obbligo di apprendere italiano come lingua straniera, anche se lontano dal luogo fisico a cui è associata questa lingua (la penisola italiana), lontano da quei luoghi simbolici che all'Italia e alla sua cultura del presente e del passato rimandano (economia, arte, letteratura, musica, cinema, gastronomia, design).

Quali sono i fattori di attrattività dell'italiano LS? L'italiano, pur essendo solo al diciannovesimo posto fra le lingue più parlate nel mondo, è al quarto-quinto posto fra le lingue più studiate (De Mauro *et alii* 2002): si tratta di un fatto che colpisce nell'attuale panorama di espansione mondiale del "mercato delle lingue", da attribuire alle specificità culturali, storiche, sociali e economiche del "sistema Italia". Come si spiega altrimenti questa posizione particolarmente positiva dell'italiano rispetto ad altre lingue a ben maggiore diffusione internazionale? Si tratta solo di un retaggio del passato o esistono nuove spinte propulsive capaci di mantenere l'italiano fra le lingue più apprese al mondo? Il caso dell'italiano e della sua forte attrattività sembra emblematico per mostrare come i fenomeni di espansione/restrizione di una seconda lingua usata/appresa da stranieri siano influenzati dal suo "potenziale comunicativo", dalla sua "utilità economica", ma anche da altri i fattori: psicologico-emotivi, linguistici e educativo-istituzionali (Diadori 2007a).

La prima indagine motivazionale sul pubblico degli apprendenti di italiano LS viene realizzata alla fine degli anni Settanta, mediante la somministrazione di circa 18.000 questionari ad altrettanti studenti di italiano disseminati in tutto il mondo. Da questa indagine, commissionata dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana a Ignazio Baldelli (Baldelli 1987), emerge un profilo motivazionale che vede lo studio dell'italiano legato soprattutto al prestigio della cultura italiana o alle origini italiane della famiglia emigrata all'estero. Si stimava che all'epoca fossero oltre 700.000 gli stranieri che si avvicinavano all'italiano come oggetto di studio fuori d'Italia, di cui due terzi erano donne, sette su dieci erano studenti e dei restanti la maggior parte apparteneva al ceto impiegatizio. L'eco dell'inchiesta portò, all'inizio degli anni Ottanta, a guardare con stupore in Italia questa nuova disciplina, dato l'interesse che l'italiano suscitava a livello internazionale, non solo come lingua di origine per gli emigrati italiani all'estero ma anche come lingua non materna²⁰.

Nel 1981 il Consiglio Nazionale delle Ricerche italiano promuove un'indagine sui corsi di italiano fuori di Italia, da cui emerge ancora una motivazione culturale generica fra gli apprendenti, pari al 59,87 delle risposte (Freddi 1987). Seguono, negli anni

20 Si vedano gli atti del primo Convegno organizzato a Roma nel 1982 dal MAE e dal Ministero della Pubblica Istruzione, che aveva come tema proprio l'italiano come lingua non materna in Italia e all'estero (Presidenza del Consiglio dei Ministri 1983).

seguenti, altri studi sull'italiano L2 che sembrano confermare le finalità culturali come prevalenti fra gli stranieri e la crescita del numero degli studenti²¹, ma cominciano a delinearsi altre motivazioni oltre a quella genericamente culturale, anche a causa di un progressivo ampliamento dei pubblici interessati.

In un rapporto del 1999 la Società Dante Alighieri analizza il profilo degli studenti che aderiscono ai corsi dei Comitati Dante Alighieri diffusi nel mondo: questi, per l'82,5% vedono l'Italia come "un paese dal grande patrimonio socio-economico" (rispetto al 13% che la definisce "un paese dal clima buono e dove si vive bene"), tuttavia anche in questo caso le motivazioni culturali prevalgono su quelle legate al turismo, allo studio e al lavoro (che riceve solo il 28% delle preferenze) (Arcangeli 2005).

Sempre nel 1999, però, l'indagine realizzata sui candidati della CILS, la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena (circa 20.000 candidati in oltre 100 sedi in tutto il mondo) mostra una consistente percentuale di studenti, insegnanti, impiegati, liberi professionisti, prevalentemente donne (80%) e in età compresa fra i 19 e i 26 anni (44,8%) (Bandini *et al.*, 1999).

Nel 1995 il MAE rende pubblici i risultati di un'indagine svolta sugli IIC. A questa indagine si richiama, nel 1999, il già citato progetto *Italiano 2000*, la più recente inchiesta sui pubblici e sulle motivazioni dello studio dell'italiano fuori d'Italia (De Mauro *et alii* 2002). Si tratta di una ricerca realizzata da Tullio De Mauro insieme a un gruppo di collaboratori dell'Università per Stranieri di Siena composto da Massimo Vedovelli, Monica Barni e Lorenzo Miraglia, per raccogliere dati sulla diffusione, le motivazioni e i bisogni formativi legati all'italiano LS attraverso un questionario elettronico inviato a tutti gli IIC nell'agosto 2000 (dati raccolti e analizzati nel 2001)²². L'indagine illumina molti aspetti delle attività degli IIC, ma dedica anche una sezione alle motivazioni allo studio, inserendo quattro macrocategorie (tempo libero, studio, lavoro, motivi personali), ciascuna individuata da alcune sottocategorie²³ (De Mauro *et al.* 2002: 161 sgg.) (v. in dettaglio il par. 3.2.3 di questo volume). Dall'analisi delle risposte emerge, come prima motivazione degli studenti di italiano degli IIC, la macrocategoria "tempo libero" (32,8%), seguita dai "motivi personali" (25,8%), dal "lavoro" (22,4%) e dallo "studio" (19%). Le sottocategorie del "tempo libero" sono in primo luogo legate a ragioni culturali (71%), a conferma del prestigio intellettuale dell'italiano, seguite dal turismo e dagli altri aspetti dell'Italia contemporanea. Chi studia l'italiano per "motivi personali" lo fa in primo luogo a causa del partner italiano (62%) e secondariamente per la famiglia di origine (54%). Anche se il recupero delle radici resta rilevante in certe aree, emerge dunque la novità delle famiglie bilingui e biculturali di recente composizione, causa e effetto della forte circolazione di italiano fuori di Italia e della crescente mobilità delle persone²⁴.

21 Ricordiamo gli studi promossi negli anni Ottanta-Novanta dalla Fondazione Agnelli (AAVV 1982), quelli di Lo Cascio sull'italiano in America Latina (Lo Cascio 1987) e in vari paesi europei (Lo Cascio 1990), quelli di Lebano sugli Stati Uniti (Lebano 1999).

22 Cfr. nota 1 a pagina 12 e n. 4 a pagina 16.

23 Nel questionario, distribuito per via informatica, si chiedeva di indicare in ordine di importanza le motivazioni generali legate allo studio della lingua italiana usando le voci individuate dalle quattro macrocategorie.

24 La circolazione dell'italiano fuori dai confini nazionali è ancora più elevata se a queste cifre si aggiungono i dati relativi a coloro che studiano l'italiano come L2 o sono stati in vario modo in contatto con l'italiano tanto da comprenderlo e/o parlarlo con diversi livelli di competenza, senza contare la presenza e la diffusione dei mass media in italiano che raggiungono ormai, attraverso Internet, ogni luogo della rete informatica mondiale.

Le motivazioni all'apprendimento di una lingua non materna possono essere:

STRUMENTALI

- a) di lungo periodo o generali (p.es. migliorare nella carriera);
- b) di breve periodo o particolari (p.es. per prendere un buon voto).

INTEGRATIVE

- a) generali (p.es. per viaggiare usando la L2);
- b) specifiche (p.es. per integrarsi nella società che parla la L2, per comunicare meglio con il partner o con la famiglia di origine).

CULTURALI/INTRINSECHE

- a) generali (p.es. per interesse per la lingua o la cultura obiettivo);
- b) legate ai testi della L2 (p.es. per interesse per la letteratura);
- c) legata alla situazione di apprendimento (p.es. in un gruppo classe collaborativo).

Le motivazioni spesso possono sommarsi e favorire l'apprendimento. Particolarmente favorevoli sono le motivazioni intrinseche legate ai fattori di attrattività della lingua e cultura obiettivo (cfr. Pallotti 1998: 212-220; Villarini 2000: 74-76).

Il dato più nuovo dell'indagine *Italiano 2000* riguarda l'emergere di due motivazioni strumentali: il lavoro e lo studio (che risultano al primo posto rispettivamente come seconda e come terza scelta). Il motivo lavorativo è legato alla possibilità di avere rapporti con ditte italiane, far carriera sul posto di lavoro, trovare lavoro in Italia, e solo secondariamente lavorare come traduttori o insegnanti; i motivi di studio segnalano invece l'interesse a proseguire gli studi in Italia o a partecipare a programmi di mobilità accademica.

Un recente micro-sondaggio sulle motivazioni all'apprendimento dell'italiano è stato realizzato nel 2008 fra i partecipanti alla "Tavola di Conversazione italiana" della Commissione Europea (Vacarini, in stampa), composta da funzionari di diverse nazionalità e provenienti da differenti Direzioni Generali che stanno seguendo (o hanno seguito) corsi formali di lingua italiana, da cui risulta:

- al primo posto la percezione di evocazioni positive avute dal contatto con questa lingua ed i suoi parlanti durante esperienze professionali e personali precedenti;
- al secondo posto il contatto positivo con gli animatori e gli altri partecipanti della Tavola;
- al terzo posto, l'urgenza di un reimpiego professionale immediato della lingua italiana da affiancare all'inglese e al francese negli scambi comunicativi all'interno della Commissione²⁵.

25 L'11% dei partecipanti alla Tavola italiana ha dichiarato di utilizzare quotidianamente l'italiano all'interno del proprio dominio professionale per portare a termine compiti quali: conversazioni ordinarie di lavoro, conversazioni telefoniche, lettura, redazione e traduzione di brevi testi, redazione di e-mail e navigazione all'interno di siti Internet in lingua italiana, raccolta di informazioni, relazioni di mentoring (Cfr. Vacarini, in stampa).

L'italiano LS è dunque caratterizzato oggi da una certa **disomogeneità motivazionale** (rispetto all'interesse genericamente culturale del passato), **da cui deriva anche una pluralità di bisogni formativi legati in particolare al piacere di apprendere l'italiano** (dovuto all'immagine dell'Italia all'estero e ai contesti in cui questo apprendimento avviene fuori d'Italia) **e anche alla sua spendibilità sociale**. Queste indicazioni segnalano una stretta interdipendenza fra i bisogni formativi di italiano LS e le varie manifestazioni del "sistema Italia", con le sue complesse relazioni fra le dimensioni economico-produttiva, politica, sociale, culturale. Come si legge in De Mauro *et al.* (2002: 38), infatti, "si può fare l'ipotesi che

Il concetto di **bisogni formativi** (elaborato negli anni Settanta dagli specialisti europei autori dei Livelli Soglia: v. par. 7.1.1.) è legato alle motivazioni allo studio della lingua straniera indicate dal soggetto, ma dipende anche dai contesti d'uso in cui il soggetto si troverà ad interagire con questa lingua. Secondo questi bisogni (per esempio "comunicare oralmente con i propri docenti in un contesto universitario in Italia", oppure "leggere testi di argomento settoriale in italiano" ecc.) il docente costruirà il sillabo e le attività da proporre all'apprendente in un percorso articolato in unità di lavoro basate sulle abilità linguistico-comunicative da sviluppare e i livelli di competenza da raggiungere (v. capp. 9 e 10).

i cambiamenti interni ed esterni che hanno riguardato tali dimensioni negli ultimi venti anni investono la nostra posizione a livello internazionale e si riflettono sull'immagine che il nesso lingua-cultura italiana ha presso gli stranieri".

Quali indicazioni emergono da questa panoramica per mettere a fuoco, in base alle motivazioni degli studenti, i loro bisogni di apprendimento?

Se leggiamo i dati dell'indagine *Italiano 2000* dal punto di vista delle lingue preferite (De Mauro *et al.* 2002: 238 sgg.), notiamo che, **come prima lingua scelta, l'italiano non è ai primi posti** (lo è l'inglese, seguito a grande distanza da spagnolo, francese e tedesco). Fra le lingue scelte come seconde, invece, si collocano al primo posto il francese (50%), poi l'inglese (15%), lo spagnolo (10%) e l'italiano in pari posizione con il tedesco (7,5%). Fra le terze lingue straniere il tedesco è al primo posto (40,9%), seguito dall'italiano (25%). **Tra le quarte lingue scelte, l'italiano è invece al primo posto (63,9%).** Questo dato fa pensare ad apprendenti di italiano LS già con almeno una o due lingue straniere al proprio attivo, quindi con un bagaglio di capacità interlinguistiche e interculturali ormai acquisite: non è un caso che molte interferenze (positive o negative) nell'interlingua di studenti che già conoscono il francese o lo spagnolo derivino proprio da queste lingue romanze. Inoltre, il fatto di non scegliere di solito l'italiano LS come prima lingua straniera è, per i docenti, una garanzia di una scelta ben ponderata, non obbligatoria.

Altri bisogni di apprendimento possono essere invece collegati alle motivazioni (essenzialmente culturali e strumentali) **che emergono dai profili di apprendenti di italiano LS.** Alcuni dei profili sopra elencati sono mossi da una motivazione di tipo culturale e intrinseco, legata al fascino e al prestigio della lingua e della cultura italiana che, come abbiamo visto dalle risposte di *Italiano 2000*, viene spesso associata al tempo libero: questo atteggiamento caratterizza gli apprendenti adulti degli IIC, dei Comitati Dante Alighieri, delle scuole private sparse per il mondo²⁶. Giudicare l'italiano musicale, apprezzare l'arte dei grandi artisti del passato, ascoltare con piacere dei testi cantati in italiano o guardare film di produzione italiana, parlare in italiano con i colleghi plurilingui: ognuno di questi casi rimanda ad un'immagine positiva che abbassa il filtro affettivo e favorisce in ultima istanza l'apprendimento. **Tenendo conto di questo, il docente organizzerà le attività, per quanto possibile, intorno a nuclei tematici che ripropongono**

questi aspetti della cultura italiana, non presenti nel contesto, ma che possono essere rievocati con la lingua, con i suoni, con le immagini in movimento che l'insegnante porterà in classe o che solleciterà a rintracciare sul territorio o in rete. **Intrinseca è anche la motivazione all'apprendimento dell'italiano per ragioni affettive: più per amore del partner italiano che per adesione alla famiglia e all'origine italiana** (secondo quanto risulta dall'indagine *Italiano 2000*, che registra un leggero sorpasso del primo rispetto al secondo motivo).

La motivazione strumentale, cioè quella legata all'obiettivo di utilizzare le competenze linguistiche in contesti concreti (lavorativi o accademici, in Italia o all'estero) è il dato nuovo dell'indagine *Italiano 2000*. Non bisogna dimenticare che l'Italia è anche un paese dalla forte vocazione imprenditoriale verso l'estero: esistono dati statistici che provano la correlazione fra la presenza di imprese italiane all'estero e la richiesta di corsi di italiano LS nell'area in cui esse sono insediate, con una conseguente oscillazione legata alle sorti dell'economia italiana²⁷. **I bisogni di apprendimento in questo caso saranno strettamente ancorati all'ambito disciplinare o lavorativo che interessa, determinando sillabi di italiano settoriale, p.es., per studenti universitari (di legge, di medicina, di economia) o per lavoratori, funzionari e manager (nel settore dei rapporti internazionali, del commercio, del turismo ecc.). Analogamente, le abilità comunicative faranno capo ai contesti in cui queste figure si troveranno ad usare l'italiano: prendere appunti oralmente e per scritto, comprendere e produrre saggi di studio, rispondere oralmente in un esame orale (per gli studenti universitari che si preparano a venire in Italia); interagire oralmente e per scritto con un superiore o un inferiore, interagire oralmente fra pari sul posto di lavoro, capire testi scritti relativi al proprio settore di attività (nel caso di interessi professionali).**

Fra le motivazioni strumentali particolari troviamo anche quelle degli studenti che seguono l'italiano come materia curricolare: superare i test, raggiungere un buon punteggio agli esami sono spinte motivazionali forti, a cui dovranno corrispondere attività didattiche adeguate. Tuttavia è noto che un apprendimento stabile e duraturo viene favorito da un'adesione profonda al progetto formativo: **i docenti possono far leva sui potenziali di attrattività dell'italiano per ampliare la rosa di opzioni motivazionali (anche ricorrendo alle risorse in rete o proponendo in classe materiali audiovisivi o sonori particolarmente significativi per i bambini e gli adolescenti).**

1.4. Caratteristiche dell'input

L'apprendimento dell'italiano LS si svolge, per definizione, in un contesto non italofofono, ma questo non significa che vi sia totale assenza di comunicazione in lingua italiana, anzi: gli input in lingua italiana (orale, scritta e trasmessa) a cui sono esposti gli apprendenti di italiano LS sono ampiamente diffusi nel mondo e molto diversificati. Questa lingua infatti non è più solo virtualmente presente nell'aspirazione dei tanti emigrati radicati ormai lontano dal proprio paese di provenienza (in bilico fra il dialetto della famiglia di origine, la sua erosione e le interferenze della lingua del paese ospitante). Non è più neppure solo l'italiano letterario e colto, in cui erano competenti in passato gli stranieri che potevano permettersi un'istruzione elevata. Oggi nel mondo circolano le varietà dell'italiano contemporaneo, fra cui preponderante il neo-stan-

26 Una motivazione culturale di questo tipo si associa di solito anche ad altre motivazioni strumentali, come sfondo o beneficio aggiunto per chi studia l'italiano LS.

27 Vedovelli (2006) individua un chiaro parallelismo fra il ritiro di alcune multinazionali italiane all'estero (riportato dal rapporto 2005 dell'Istituto del Commercio Estero) e la diminuzione di richieste locali di corsi di italiano (sulla base dei dati degli IIC).

dard di media formalità, con connotazioni regionali nel caso della comunicazione orale, largamente presente ovunque siano parlanti nativi italiani scolarizzati in Italia (turisti, lavoratori specializzati, studenti in mobilità accademica, tecnici e ricercatori, commercianti, religiosi ecc.) o nei mezzi scritti e audiovisivi di comunicazione di massa (stampa, editoria, TV satellite, cinema, radio e, in ultima istanza, Internet come contenitore e rete globale di trasmissione).

In molti paesi sono capillarmente diffuse anche forme di italiano scritto o parlato che affiancano i **prodotti del "made in Italy"** (vestiario, cibi, bevande, auto, prodotti artigianali, ma anche film, canzoni ecc.), raggiungendo così indiscriminatamente anche chi non è interessato allo studio della lingua. Un effetto del prestigio del "made in Italy" si rileva nel fatto che l'italiano è presente quasi in tutti i contesti sociali urbani nel mondo, attraverso i **nomi delle insegne di negozi e dei prodotti legati alla moda**, alla gastronomia, all'arredamento, in cui la produzione italiana è tuttora sinonimo di qualità e buon gusto. In qualsiasi paese una persona ha modo di osservare nel panorama urbano la grafia dell'italiano (attraverso il nome di stilisti come Prada, Versace, Valentino, di auto come la Ferrari, di prodotti come la mozzarella o la rucola, il cappuccino o il latte²⁸, per non parlare dei menu dei ristoranti italiani diffusi in tutto il mondo). Le stesse indicazioni in italiano riportate sulle confezioni dei prodotti contribuiscono a offrire a chiunque un contatto con la lingua scritta e (attraverso i prodotti stessi) con le immagini, i sapori e gli odori che vengono associati alla cultura italiana²⁹.

L'input italiano circola all'estero anche secondo gli itinerari via via tracciati dal **turismo italiano** nel mondo: laddove si insediano imprese turistiche italiane o sono tradizionalmente presenti turisti italiani si registra una presenza maggiore di materiali scritti o servizi locali che parlano italiano (guide, commercianti, ristoranti, musei ecc.). L'italiano è dunque endemico nelle aree in cui è più consistente la presenza di turisti italiani (come a Sharm-el-Sheik in Egitto o più recentemente in Croazia) o là dove sono state impiantate **imprese italiane** o sono frequenti i **contatti commerciali** con l'Italia.

Un'alta circolazione di italiano parlato, utilizzabile come *input* anche dagli apprendenti stranieri nel contatto interpersonale, si registra naturalmente nelle aree in cui più forte è stata l'**immigrazione di lavoratori italiani**, soprattutto in quei paesi in cui non si è perseguita una politica di assimilazione linguistica, come il Canada, o dove l'emigrazione italiana è più recente, meno stanziale e in cui non si siano realizzati ancora i fenomeni di mescolanza linguistica con le lingue del posto o di erosione della madrelingua. In certe regioni i dialetti immigrati sopravvivono a fianco dell'italiano contemporaneo, arrivato con i prodotti di moda, con i mass media, con la recente emigrazione intellettuale di giovani studiosi e professionisti. Circola l'italiano anche nelle grandi metropoli in cui più facile è l'aggregazione e l'incontro in base agli interessi comuni, o in cui vi siano **rappresentanze diplomatiche italiane**, così come è presente nei centri plurilingui per vocazione, come i **poli universitari e di ricerca** o i **centri di servizi per le organizzazioni internazionali** (basti pensare a quelli esistenti a Bruxelles, Strasburgo, Ginevra, New York).

A questi contesti a vocazione italoфона si aggiungono, naturalmente, le zone di frontiera o quelle tradizionalmente interessate da passate frequentazioni con l'Italia (la Savoia,

28 Con questo termine si intende oggi in Scandinavia un bicchiere di latte macchiato con un po' di caffè. Oltre all'"espresso", al "caffè nero", all'"affogato", sono noti all'estero anche altri nomi di bevande di ispirazione italiana, indicati con gli pseudo-italianismi "frappuccino" (un frappè freddo al gusto di cappuccino), "möchalatta" e "caramelatta" (sic!), della catena americana di locali Starbucks di tutto il mondo.

29 Barbara Turchetta riferisce di una ricerca svolta su 73 prodotti a Bruxelles per analizzare le lingue usate sulle confezioni: anche in questo caso l'italiano si posizionava al quarto posto (dopo inglese, francese e tedesco) su 28 lingue rappresentate (Turchetta 2005: 127).

la Provenza, l'arco alpino, l'Austria, l'Istria, e la Croazia, e poi l'Albania, la Grecia, Malta, la Corsica e la costa nord-africana, cioè i cosiddetti contesti di circolazione dell'italiano "lingua viciniore").

L'italiano è oggi limitatamente presente fuori dai confini nazionali come **lingua ufficiale**: nella Repubblica di San Marino, nella Città del Vaticano (insieme al latino) e in Svizzera (insieme al tedesco, al francese e al romancio: è infatti la lingua ufficiale cantonale del Canton Ticino)³⁰. Come **lingua coloniale** l'italiano sopravvive nei paesi del Corno d'Africa (Eritrea, Somalia e Etiopia) che ne mantengono qualche traccia nella comunicazione interpersonale. L'italiano fra non italoфoni è presente anche in due forme di **comunicazione internazionale**:

- come **"lingua franca"** in Svizzera, fra immigrati di madrelingua diversa, anche in assenza di interlocutori italoфoni, soprattutto in quei contesti in cui la presenza degli italiani e la conoscenza dell'italiano come lingua non materna è consistente, come nei cantoni di lingua tedesca³¹;
- come "lingua-ponte" fra funzionari e interpreti di nazionalità diverse, impegnati presso le istituzioni della Commissione Europea³².

Tuttavia, nonostante questa esposizione endemica all'italiano, è la classe il luogo in cui si realizza di solito l'**apprendimento guidato** dell'italiano LS, in contesti formali e con docenti non nativi, le cui competenze linguistico-comunicative non sempre sono ottimali, oppure in contesti informali e con docenti italoфoni ma non necessariamente specializzati³³. In questi ambienti, un ulteriore *input* in italiano è quello che deriva dal **contatto con i propri pari**, con i compagni di classe e con le loro interlingue: più le classi sono omogenee (per lingua e cultura), più sarà difficile che gli studenti si evolvano verso modelli di lingua più avanzati, con errori che si ripetono riecheggiando quelli degli altri, senza sorprese e anzi evitando imbarazzanti allontanamenti dall'*aurea mediocritas* dello studente medio.

Il rischio in questi casi è dunque che gli studenti siano esposti a un **input povero** (a livello di lessico, di variazione pragmatica, di temi), imperfetto (se i testi, i compagni o il docente non di madrelingua intervengono con la loro parziale competenza o con spiegazioni errate o lacunose), costantemente associato o frammisto alla lingua e alla cultura degli studenti (con fenomeni radicati di *code-mixing* e *code-switching*)³⁴.

30 Una varietà di italiano presente solo in Svizzera è l'"italiano elvetico", cioè "la varietà, prevalentemente scritta, dell'amministrazione e della burocrazia federale" (Turchetta 2005: 21).

31 Una descrizione dell'uso dell'italiano fra i lavoratori di varia nazionalità immigrati nella Svizzera tedesca all'inizio degli anni Novanta (il cosiddetto *Fremdarbeiteritalienisch*, "italiano dei lavoratori stranieri") si trova in Schmid (1994).

32 Sull'italiano "lingua-ponte" in seno alla Commissione Europea e sul suo ruolo cruciale nei servizi di interpretariato, che sempre più spesso passano attraverso l'italiano per evitare combinazioni linguistiche rare o difficoltose, rimandiamo a Benedetti (2003), le cui osservazioni si confermano sempre più attuali, dato il progressivo ampliamento delle lingue che fanno il loro ingresso in Europa insieme ai paesi membri (saliti da 6, fra cui l'Italia, nel 1958, a 27 nel 2008). Cfr. anche Turchetta (2005) sull'italiano lingua ufficiale e di lavoro nelle istituzioni comunitarie.

33 Questo tipo di docenti, molto volenterosi e simpatici ma poco aggiornati, è raffigurato nel delizioso film mistilingue italiano/danese dal titolo *Italiensk for Begyndere* ("Italiano per principianti"), girato nel 2000 dalla regista danese Lone Scherfig. La storia descrive un caratteristico corso di italiano per adulti all'estero e riflette l'amore per l'Italia e l'italiano che si respira nelle migliaia di corsi di questo tipo che si tengono in tutto il mondo. Il film è stato distribuito in Italia in lingua originale con i sottotitoli in italiano, per mantenere l'interpretazione degli attori e il loro italiano da apprendenti stranieri.

34 Un modo per riequilibrare almeno in parte questa situazione molto diffusa all'estero consiste nell'utilizzo sistematico di testi sonori e audiovisivi da affiancare al docente per il lavoro in classe, in laboratorio multimediale o in autoapprendimento.

Riportiamo alla Fig. 2 un brano del parlato di una docente francese di letteratura italiana in una università francese (raccolto e trascritto nel 2003) che mostra proprio un caso di *code-switching* italiano-francese a cui sono esposti gli studenti. Le frasi in italiano sono brevi ma ben costruite, mente nelle parti in francese emergono tratti tipici dell'oralità (interiezioni, false partenze, ripetizioni):

Figura 2. *Input orale* in una classe di italiano in una università in Francia (trascrizione di un brano del parlato del docente) (2003)

[...] *donc telecamera e abbiamo il cameraman per fare un piccolo film di questa ultima lezione alors on/ eh je bon je crois qu'on va avoir le temps alors attendez non je me disais qu'aujourd'hui on allait peut-être oublier les phrases et faire surtout le texte [...] tutti ++ avete il fascicolo? avete il testo? [...] bene allora ragazzi tutti pronti? col/l fascicolo? col testo? eh non je pense siamo pronti? bene on reprend donc à la deuxième partie du texte [...]*

I modelli di italiano a cui gli studenti sono esposti nella classe di italiano LS possono essere anche più vari e complessi: le aree limitrofe, in cui la vicinanza geografica all'Italia garantisce la facilità dei contatti, offrono occasioni di apprendimento con docenti altamente competenti e fluenti anche nell'oralità, che hanno completato la propria formazione in Italia e che mantengono frequenti contatti con amici e colleghi italiani. Nelle aree più interessate in passato alla massiccia immigrazione di lavoratori italiani, che hanno mantenuto forti legami con le regioni di origine (si pensi all'Argentina, al Brasile, all'Australia), i modelli linguistici e culturali risentono spesso delle aree dialettali da cui provengono i docenti stessi. In anni più recenti, però, si registra all'estero anche la presenza di giovani forze lavoro italiane: si tratta di giovani istruiti, laureati, in mobilità accademica, assistenti di liceo, tirocinanti, lettori di scambio ecc. Queste figure garantiscono oggi un rinnovamento nei modelli di lingua presenti nelle aule di italiano LS nel mondo, e mostrano i cambiamenti avvenuti in pochi decenni dal punto di vista della neostandardizzazione dell'italiano, che si è via via sovrapposto ai dialetti nella comunicazione interpersonale e nella comunicazione scritta e orale anche di media formalità.

Dall'input all'output / intake

L'input può essere costituito da testi orali, scritti o trasmessi. Una particolare importanza ha l'input orale a cui lo studente è esposto in classe: il parlato dei compagni e il parlato del docente (v. cap. 11).

L'input per poter essere utilizzato ai fini dell'apprendimento deve essere comprensibile e non eccessivamente al di sopra delle competenze linguistiche dei destinatari (v. par. 5.3.). Per generare attenzione e quindi favorire l'apprendimento, l'input deve essere anche significativo per il soggetto, deve permettergli di verificare le proprie ipotesi, deve stimolarlo alla scoperta e all'autonomia.

L'"input comunicativo" relativo a un percorso didattico è rappresentato da «l'input di contestualizzazione, quello testuale, quello delle attività di comunicazione e della altre attività» (Vedovelli 2002a: 141).

L'input è necessario ma non sufficiente per l'apprendimento. Per trasformarlo in *intake* (cioè in acquisizione duratura) è necessario che venga affiancato dalla pratica, cioè da un *output*. Attraverso la produzione orale e scritta nella lingua obiettivo e la pratica esercitativa, i processi mentali si traducono in prodotti, ovvero nelle interlingue di apprendimento degli allievi (v. par. 5.1.1.) e risultano visibili al docente che può esprimere una valutazione e progettare ulteriori interventi didattici. L'"output comunicativo" relativo a un percorso didattico consiste nel «rimettere in azione fuori del contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica» (Vedovelli 2002a: 141).

Anche i materiali didattici di italiano LS (che in passato erano rigorosamente pubblicati *in loco*, da autori generalmente non italo-foni, con istruzioni nella lingua del posto, spesso anche con modelli di lingua desueti o parzialmente errati, con argomenti stereotipati o con un'immagine dell'Italia poco attuale) sono stati oggi affiancati o sostituiti da manuali molto più moderni³⁵. Spesso vengono adottati anche materiali didattici pubblicati in Italia, pensati per un pubblico di apprendenti di italiano L2.

Gli studenti di italiano LS possono trovare *input* linguistici in italiano anche fuori dalla classe: un tipo particolare di "italianità", mescolata alle lingue e culture locali, si ritrova nelle numerose comunità italofone all'estero, ma ormai anche l'Italia contemporanea in toto, con la sua lingua, i suoi suoni, le sue immagini è a portata di mouse ovunque nel mondo³⁶. Riprendendo i suggerimenti di Paolo Balboni a proposito della necessità di mettere in relazione comunque l'insegnamento in classe con il contesto fuori classe (Balboni 1994: 13), possiamo dire che anche all'estero il docente:

"deve studiare i modi e i mezzi di raccordo tra la realtà linguistica extra-scolastica e il lavoro in classe, in modo da far sì che da un lato si raccolga in aula il prezioso e vivo contributo dell'esterno, aiutando l'allievo ad acquisirlo, sistematizzarlo e interrelarlo con quanto già conosce, e dall'altro che la lezione rimandi a sua volta al mondo esterno, ponga le condizioni per far sì che l'input che gli studenti riceveranno all'esterno risulti comprensibile".

Sebbene l'apprendimento dell'italiano LS sia spesso ancora sinonimo di un **apprendimento formale e guidato**, confinato nell'aula di lingua (magari addebbata con carte geografiche e immagini dell'Italia), in cui la voce del docente è l'unico *input* orale che propone le sonorità dell'Italia (sebbene si tratti spesso di una persona di madrelingua non italiana), in realtà oggi è possibile anche fuori d'Italia realizzare forme di **apprendimento misto (guidato e spontaneo)**, utilizzando ogni testo italiano (scritto, visivo o audiovisivo) disponibile in rete, oltre a quelli che, come abbiamo visto, può offrire lo stesso contesto extrascolastico *in loco*.

1.5. Caratteristiche dell'output e tipi di interazione

Se l'italiano appreso in contesto guidato all'estero è limitato alla classe di lingua e se questa è costituita solo da apprendenti di madrelingua omogenea, le possibilità di sviluppare una competenza linguistica e culturale in italiano dipendono spesso dalla professionalità e dalla buona volontà del docente. Ecco cosa scrive nel giugno 2008 un giovane laureato italiano, con un titolo di specializzazione *post lauream* in didattica dell'italiano a stranieri ottenuto in Italia, da poco inserito in un contesto di insegnamento in un *college* isolato nell'estrema periferia di Melbourne (Australia) per un'esperienza di lavoro all'estero:

«(...) sto lavorando come assistente linguistico al St. Joseph's College di Ferntree Gully (Melbourne), dipartimento di *LOTE (Languages Other Than English)*, cattedra di Italiano per Years 7, 8, 9, 10, e 12 (dai dodici ai diciotto anni), con tre insegnanti (due con genitori italiani dialettali, una figlia di egiziani maltesi italo-foni). Malgrado i

³⁵ Esistono fuori d'Italia delle case editrici che da molti anni si dedicano alla pubblicazione di testi in italiano: ricordiamo per esempio Soleil in Canada, Edilingua in Grecia.

³⁶ Un sito che permette di accedere alla varietà di aspetti culturali dell'Italia, presentati con testi, immagini e filmati, è il sito ufficiale dell'Ente Nazionale Italiano per il Turismo (www.enit.it).

presupposti sembrano allettanti e buoni per le nostre ricerche, l'italiano parlato trova davvero poco spazio (la scuola è rinomata per l'opera sociale che i salesiani fanno accogliendo molti "ragazzi difficili"). Tuttavia sto piano piano facendo acclimatare le classi alla mia presenza e non ho perso tutte le speranze di poter tirare fuori qualcosa di buono, sebbene continui a sentirmi un po' un gesuita nella selva (...)

In un apprendimento linguistico che si realizza primariamente in un **contesto guidato e isolato** (come quello che emerge dalla lettera riportata sopra), è possibile che gli apprendenti siano esposti ad un *input* limitato e graduato: anche il loro *output* sarà quindi più ristretto e monitorabile, riflettendo (nei casi migliori) la progressione con cui vengono trasmesse, approfondite, esercitate le varie dimensioni della competenza linguistica. Frasi modello, microdialoghi, elenchi di parole associate ad immagini: sono di solito questi i primi tasselli intorno ai quali si comincia a costruire la competenza linguistica in classe, specialmente se mancano le occasioni o il desiderio stesso di confrontarsi con compiti più complessi. L'interazione in classe avviene in italiano con il docente o con i compagni, le cui interlingue in evoluzione possono influenzarsi a vicenda. Ma anche nel contesto più sfavorevole, un bravo insegnante può riuscire a orientare l'*output* degli studenti verso un uso più funzionale della lingua, attraverso la visione di filmati realizzati in contesti italo-fonici, l'ascolto di dialoghi, la ripetizione di canzoni, i giochi didattici in italiano, la ricerca di informazioni e di testi multimediali in rete e via dicendo. Riportiamo un esempio di capacità di interazione scritta di un'adolescente francese che studia italiano come materia curricolare nel suo liceo in Francia da tre anni (Fig. 3). Si tratta di una e-mail scritta a una coetanea italiana che è stata sua ospite per un programma di scambio. Oltre a un caso di interferenza dal francese (*matematiche / mathématique*), si riconosce la difficoltà nell'uso dell'imperativo unito al pronome enclitico (*correggami*):

Figura 3. E-mail scritta da una studentessa liceale francese a un'amica italiana (2008).

*ciao mia bea!
non ho troppo il tempo di scrivere perchè devo lavorare matematiche e italiano ;) ma voglio
giusto inviarti queste fotografie che abbiamo fatte davanti a La Chanterelle a casa.
Correggami se possibile!*

*bacioni
philou*

Ecco invece un brano di una studentessa di madrelingua russa, iscritta al terzo anno di italiano presso una Università di Voronezh, nella Repubblica Russa (testimonianza raccolta dal lettore di italiano inviato dal MAE nel 1999) (Fig. 4). Si tratta di un compito in classe assegnato dal docente come verifica della competenza di produzione scritta in italiano. La studentessa doveva presentare sé stessa e la sua famiglia. Riportiamo il testo (trascritto fedelmente), in cui si nota qualche interferenza dal francese (*ni, probleme, reuniamo*), qualche problema di doppie (*raporti, pasiamo*) e di articoli (*con tutto cuore*):

Figura 4. Testo scritto da una studentessa universitaria russa come compito in classe (1999)

La mia famiglia

Mi chiamo Elena. Sono studentessa dell'Università di Voronezh. Io vivo a Voronezh con la mia famiglia la quale non è grande ni piccola. Consiste di mia madre, mio padre, e del mio fratello maggiore. Il nome di mia madre è Sveta, ha quarantasette anni, è professoressa di matematica. Adesso lavora alla scuola secondaria, perciò mi sentivo responsabile di studiare bene. Inoltre mi irrita i nervi che mi madre passa molto tempo parlando per telefono con i genitori dei suoi studenti, verificando i quaderni, controllando la attuazione dei compiti di casa, le soluzioni dei probleme ecc. Sempre le manca il tempo. Per questo motivo e per molti altri sempre mi sforzo di dare una mano a lei, di aiutarle preparare il pasto, fare pulizia, lavare i piatti ecc. Al contrario, non ho interessi comuni con mio padre. È ingegnere, ha quarantotto anni. Sono in buoni raporti con mio fratello. È il più intimo membro della famiglia per me. Capiamo l'uno l'altro molto bene. Ha vinto gli studi della Fisica all'Università di Voronezh tre anni fa e adesso ha fondato una ditta di mobili. Pasiamo il tempo libero nuotando nella piscina e guardando la tv. A volte ci reuniamo tutti insieme e facciamo la cena di casa. Io voglio bene alla mia famiglia con tutto cuore.

Un caso interessante di **interlingua** di un apprendente straniero colto (anglofono), che aveva probabilmente studiato l'italiano LS in Gran Bretagna, con un insegnamento formale, di tipo grammaticale-traduttivo e con modelli di lingua scritta letteraria, è quello che riportiamo alla Fig. 5. Si tratta di una lettera scritta nel 1927 dal padre di un giovane gallese (di Cardiff) per chiedere informazioni per il figlio che voleva trascorrere una vacanza-studio a Siena seguendo i corsi di lingua italiana (rinomati e già attivi da dieci anni, essendo stati inaugurati nel 1917).

L'interlingua (IL) è il sistema linguistico in evoluzione dell'apprendente di una lingua non materna. Ogni apprendente ha la propria IL, che si evolve durante il percorso di apprendimento in base alle ipotesi che il soggetto stesso via via costruisce sul funzionamento della L2. Permeabile e instabile per definizione, l'IL è influenzata dalla madrelingua e dalle altre lingue note, ma ha anche caratteristiche proprie (sullo sviluppo dell'interlingua v. il par. 5.1.1.).

Ne riportiamo il testo, scritto in un italiano formale e letterario, in cui si notano forme auliche all'epoca in uso nella scrittura (*segretarii, studii*), interferenze dal francese (*à, partecipando, literarii*), esitazioni negli accenti (*è, e*), errori nel sistema pronominale (*di ne trovare una*):

Figura 5. Testo originale di una lettera scritta nel 1927 alla segreteria dei "Corsi di lingua e cultura italiana per stranieri" di Siena (per gentile concessione della Segreteria dell'Università per Stranieri di Siena).

31, RICHMOND ROAD,
CARDIFF.

li 19 Maggio 1927

Egregio Signore,
Vedendo il di Lei nome nella lista dei segretarii dei corsi estivi di lingua italiana penso che forse potrebbe aiutarmi nella maniera seguente.

Desidero se possibile trovare una famiglia spettabile nella casa della quale mio figlio, di venti anni adesso a l'università in Inghilterra, potrebbe fare un soggiorno per imparare l'italiano partecipando nella vita della famiglia e nello stesso tempo facendo i suoi studii literarii. M'e stato detto che una tale famiglia non sia facile di trovare in Italia ma credo che non debba essere impossibile di ne trovare una.

31, Richmond Road,
Cardiff
li 19 Maggio 1927

Egregio Signore,
Vedendo il di Lei nome nella lista dei segretarii dei corsi estivi di lingua italiana penso che forse potrebbe aiutarmi nella maniera seguente.

Desidero se possibile trovare una famiglia spettabile nella casa della quale mio figlio, di venti anni adesso a l'università in Inghilterra, potrebbe fare un soggiorno per imparare l'italiano partecipando nella vita della famiglia e nello stesso tempo facendo i suoi studii literarii. M'e stato detto che una tale famiglia non sia facile di trovare in Italia ma credo che non debba essere impossibile di ne trovare una.

Infine, come esempio di parlato di stranieri, fuori d'Italia, proponiamo (Fig. 6) un'intervista ad una giovane svizzera, proveniente da San Gallo, di madrelingua svizzero-tedesca, competente anche in inglese e francese. Non usa frequentemente l'italiano, che ha appreso solo in maniera spontanea, ma vive nel Canton Ticino, in cui si parla principalmente italiano, ed è fidanzata con un connazionale di madrelingua italiana, con il quale parla però in svizzero-tedesco (l'intervista è stata raccolta il 2 settembre 2001). Si notano un ipercorrettismo (*recezione* invece di *reception*) e varie interferenze lessicali e sintattiche dal francese (*avrile, penso che si*), altre dal tedesco, sia nel lessico (*compromisso*) che nella pronuncia (*paesaccio, cente*):

Figura 6. Intervista ad un'apprendente spontanea di italiano in Svizzera (2001).

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Da dove vieni? • Eh originale da (S)an Gallo Svizzera • Da quanto tempo sei nel Canton Ticino? • In Canton Ticino sono+++ da avrile eh l'anno scorso • Come mai vivi qui? • Perché: il mio ragazzo: viene da: Luino: e allora +++ Malcantone un compromisso • C'è qualcosa che ti piace particolarmente nel Canton Ticino? • Il paesaccio Eh/ • Ti piace la gente? • La cente anche +++ la lingua mi piace anche tanto • Parlavi già italiano prima di arrivare in Italia? • No + quaso quasi niente | <ul style="list-style-type: none"> • Sei stata anche in Italia? • Sì per ferie • Per quanto tanto tempo? • No: ogni anno un po' • Hai avuto difficoltà a trovare amici? • Ehm, si o no non lo so cosa voglio dire. Difficoltà per lingua. • Ti piacerebbe rimanere qui in futuro? • Sì penso che sì • Che lavoro stai facendo qui? • (Ride) Alla recezione (ride) secretaria • Devi accogliere gente che parla diverse lingue? • Diverse lingue ma tanti: sono: da: Svizzero Tedesco • Quali progetti hai per il tuo futuro? • (Ride) Imparo italiano (ride) eh anche voglio andare in corso di Tai Chi |
|---|---|

L'italiano lingua seconda in Italia

2.1. Definizioni

Nella letteratura glottodidattica si può incontrare la definizione di **italiano come "lingua seconda" o "seconda lingua" (L2)** per indicare genericamente una lingua appresa dopo la madrelingua, cioè come sinonimo di "italiano per stranieri" (Balboni 1994: 12; Diadori 2001) o "italiano lingua non materna" (Ciliberti 2008).

In altri casi si usa "italiano L2" per enfatizzare la dimensione temporale dell'apprendimento (in opposizione alla madrelingua, o L1) o la secondarietà della competenza nella lingua o nelle lingue acquisite dopo la prima (Vedovelli 2002a: 143). In questo senso si può parlare di "italiano L2" anche se si tratta della terza o quarta lingua appresa in ordine di tempo dopo la lingua madre.

Dal punto di vista della linguistica acquisizionale si utilizza "L2" come iperonimo per indicare la lingua non materna appresa spontaneamente o in maniera guidata nel paese in cui è parlata (cfr. Giacalone Ramat 1993: 341; Giacalone Ramat 2003: 13).

In questo capitolo **useremo "lingua seconda" (L2) intendendo la lingua appresa nell'ambiente in cui si parla**, cioè il contesto in cui tale lingua è il codice impiegato per gli scambi comunicativi ordinari e quotidiani (Balboni 2002: 59): il parametro diatopico (relativo allo spazio) sarà dunque determinante per individuare le caratteristiche dell'insegnamento/apprendimento di questa lingua.

Nei prossimi paragrafi affronteremo le situazioni in cui il contesto (l'Italia, appunto, con le sue caratteristiche sociali, linguistiche, culturali) può influenzare l'acquisizione della lingua non materna (L2 in questo caso) attraverso l'impiego di ogni risorsa anche al di fuori dell'ambiente di apprendimento guidato. Ci occuperemo in particolare delle problematiche relative all'italiano appreso in Italia da studenti stranieri con diverse motivazioni, ad esclusione di quelle di integrazione sociale nel tessuto locale, che verranno prese in esame nel capitolo 4, dedicato all'italiano "lingua di contatto" in contesto migratorio. L'obiettivo di integrarsi nella compagine sociale in cui l'italiano è la lingua veicolare comporta infatti problematiche specifiche (fra cui quelle relative all'apprendimento linguistico degli immigrati inseriti nella scuola italiana, al mantenimento della lingua di origine, alla costruzione di una nuova identità bilingue e biculturale per i più piccoli ma anche per i giovani adulti arrivati in Italia per migliorare le proprie condizioni di vita).

Anche se fino a pochi anni fa (soprattutto fino alla capillare diffusione di Internet) esisteva davvero una grande differenza fra l'apprendimento di una lingua in situazione di L2 o LS, che permetteva di associare l'apprendimento della LS a un contesto prevalentemente guidato, nel contatto isolato con il docente e la classe, rispetto all'apprendimento della L2, associato soprattutto all'acquisizione spontanea, oggi i contorni sono molto più sfumati e le distanze (fisiche, virtuali, psicologiche) assumono nuove connotazioni.

Resta il fatto che, pur potendo trovare occasioni di apprendimento formale nel contesto stesso in cui la lingua obiettivo è lingua di comunicazione (le università, i centri linguistici, i centri territoriali permanenti, di cui parleremo tra breve), è la vita italiana stessa che fa da sfondo prezioso ad una **full immersion linguistica e culturale**. L'apprendimento misto sarà dunque il contesto ideale per una situazione di apprendimento dell'italiano L2 e l'approccio glottodidattico più favorevole ci sembra proprio quello indicato dal *QCE*: l'apprendimento orientato all'azione e la didattica per progetti (*project work*).

Il concetto di "azione" piuttosto che quello di "comunicazione" rimanda all'interazione verbale, che è finalizzata alla trasmissione di messaggi, persegue determinati scopi e ottiene determinati risultati. La "competenza di azione" consiste dunque nella capacità di interagire linguisticamente con altri individui in modo partecipativo, adeguando le forme del proprio messaggio al raggiungimento dei propri scopi comunicativi. Modellandosi sulla vita fuori della classe, una **didattica orientata all'azione**³⁷:

- accetta sorprese, incomprensioni, rischi;
- è una didattica **ecologica** che prende in considerazione l'allievo come individuo completo, proponendogli temi e testi per lui rilevanti (secondo i principi della psicologia umanistica);
- supera la dicotomia **classe/extra-classe**: la stessa interazione che avviene in classe ha conseguenze che trascendono il contesto in cui sono proposte (apprendimento ludico, realizzazione di progetti, attività parascolastiche);
- riconosce l'importanza del **contesto non linguistico** che aiuta il discente a superare la paura e l'insicurezza durante la produzione linguistica;
- supera la dicotomia **individuo/società** (il gruppo è formato dall'io, dal noi, dal tema e dall'ambiente) e instaura un equilibrio dinamico fra individualismo e collettivismo, in cui l'apprendente diventa un **attore sociale**;
- propone forme di apprendimento **euristico**, basate sulla scoperta autonoma delle regole di funzionamento linguistico e pragmatico dei testi.

2.2. Caratteristiche degli apprendenti

2.2.1. Cenni storici

L'apprendimento dell'italiano da parte di stranieri in Italia nei secoli passati era **essenzialmente riferito a quei tipi di apprendenti, che emergono dai manuali di italiano pubblicati fin dalla metà del '500 fuori d'Italia**³⁸ e che ancora oggi, *mutatis mutandis*, sono presenti nel contesto italiano:

- **gli studenti universitari in viaggio di studio in Italia per completare la propria formazione accademica** (non è un caso che la prima cattedra di "italiana favella" sia stata infatti istituita presso l'Università di Siena nel 1589 ad opera del Granduca Ferdinando I e che fosse destinata proprio ad un gruppo di studenti tedeschi);
- **gli artisti, gli intellettuali e tutti quei viaggiatori per i quali il viaggio in Italia (il "grand tour") faceva parte integrante della propria formazione culturale**, alla scoper-

³⁷ Sul concetto di "didattica orientata all'azione" v. Ciliberti 1994: 89-92; *QCE*: 11.

³⁸ Rimandiamo all'analisi dei manuali di italiano per stranieri pubblicati fuori d'Italia nei secoli passati (Vedovelli 2002b; Palermo-Poggiogalli in stampa), da cui emerge il pubblico potenziale a cui questi testi si rivolgevano.

ta dei tesori dell'arte disseminati nella penisola ma anche allo scopo di apprendere la lingua in cui erano stati scritti molti capolavori della letteratura e della musica;

- **i commercianti che in Italia avevano affari di ogni genere, soprattutto nei settori della produzione italiana più rinomata (gastronomia, artigianato);**
- **i prelati cattolici che facevano capo a Roma e tutti quei pellegrini (appartenenti al clero ma anche al di fuori di esso) che in Italia visitavano per devozione i luoghi sacri di varie figure di santi (si pensi ai luoghi francescani) o raggiungevano la sede stessa della Chiesa Cattolica e del Papa seguendo fin dal Decimo secolo la cosiddetta Via Francigena³⁹;**
- **i soldati che per varie ragioni si sono avvicinati nella penisola al seguito del proprio esercito⁴⁰.**

L'italiano L2 ha dunque una tradizione che affonda le sue radici nel passato, in una serie di motivazioni storiche, geografiche e culturali, nonostante il fatto che nella penisola italiana non sia esistita fino a tempi recenti una lingua nazionale unitaria utilizzata oralmente da tutti gli strati della popolazione. I colti viaggiatori stranieri, educati alla lettura dei classici della letteratura italiana, incontravano in realtà nel loro viaggio in Italia una serie di dialetti spesso mutuamente incomprensibili. Eppure questo non li distoglieva dall'impresa di entrare in contatto con la gente del posto, cercando di mediare fra la dimensione scritta e letteraria della lingua italiana appresa dai libri e dai "maestri di lingua" nel proprio paese, e la dimensione dell'interazione orale nei più disparati contesti sociali della penisola⁴¹. Solo a Roma, come nota Vedovelli a proposito degli ecclesiastici stranieri, era possibile «usare la lingua italiana in un ambiente il cui dialetto non se ne discostava molto (almeno a partire dal XVI secolo) e che vedeva livelli di analfabetismo non così profondi come in altre aree della penisola, grazie agli interventi di carità della Chiesa» (Vedovelli 2002b: 64). Di questo erano consapevoli anche gli autori di manuali di italiano. Ecco cosa scrive nel 1701 Veneroni, autore di un manuale di italiano pubblicato in Francia (citato in Vedovelli 2002b: 82-83):

La lingua Toscana in bocca Romana. *Il est certain que les lieux où l'on parle le mieuX, c'est à Roma & à Sienne. C'est pourquoi on dit: Per ben parlar Italiano / Bisogna parlar Romano.*

(“La lingua Toscana in bocca Romana. È certo che i luoghi in cui si parla meglio sono Roma e Siena. Ecco perché si dice: per ben parlar Italiano / Bisogna parlar Romano”)

Proprio a Siena, nel 1917, nasceranno, nei confini dell'Italia unita, i primi “Corsi di lingua e cultura italiana per stranieri”, a cui si rivolgeranno inizialmente (come testimoniano le lettere di richieste di informazioni ancora presenti nell'archivio dell'attuale Università per Stranieri di Siena) studiosi prevalentemente europei, studenti, artisti e comunque persone già alfabetizzate in italiano nel proprio paese, interessate ad un soggiorno di studio in una città simbolo della cultura pittorica e architettonica del Medioevo italiano e di un modello di lingua parlata poco difforme dalla lingua letteraria di matrice toscana.

39 Risalgono all'alto Medioevo i pellegrinaggi lungo la Via Francigena che collegava il nord Europa a Roma partendo da Canterbury e attraversando, fra le altre città, Reims, Losanna, Aosta, Pavia, Parma, Lucca, Siena e Viterbo (Sigerico, Arcivescovo di Canterbury, descrisse questo itinerario nel 994).

40 Traccia di questi destinatari si trova nei manuali di italiano per stranieri pubblicati all'estero nel Settecento, che contenevano liste di vocaboli di ambito militare (*saccheggiare, ferire, ammazzare, montare a cavallo* ecc.) e perfino liste di insulti e parolacce (Vedovelli 2002b: 65).

41 Si pensi al romanzo epistolare “Viaggio in Italia” (*Italienische Reise*) scritto da Goethe sulla base di appunti relativi al suo soggiorno italiano degli anni 1786-1788.

Pochi anni dopo, nel 1921, anche a Perugia verranno istituiti dei “Corsi di alta cultura per studenti stranieri”, con lo scopo di far conoscere la storia e la cultura italiana. Nel 1925 un decreto del re d'Italia Vittorio Emanuele III istituirà la “Regia Università Italiana per Stranieri di Perugia”, anche nell'intento propagandistico di affermare la superiorità della cultura italiana nel mondo, secondo la politica culturale del Ventennio.

Siena e Perugia continueranno ad offrire, anche nel secondo dopoguerra, corsi di lingua e cultura italiana per studenti stranieri, prevalentemente nel periodo estivo, affermando il proprio ruolo di istituzioni dedicate appunto al compito di fornire occasioni di studio agli stranieri temporaneamente presenti in Italia. La crescente mobilità delle persone e soprattutto l'intensificarsi delle presenze di studenti e viaggiatori stranieri in Italia porteranno poi ad un nuovo assetto di queste due istituzioni e all'ampliamento delle offerte formative per l'italiano L2.

Dopo il boom economico degli anni Sessanta, con l'aumentare del benessere generale in Europa, l'Italia vive un momento di grande vivacità economica e culturale. Negli anni Settanta-Ottanta fioriscono, nelle principali città d'arte italiane (Firenze e Roma in particolare) varie scuole private di italiano per stranieri, in risposta a una forte domanda di italiano da parte di un pubblico di giovani e meno giovani desiderosi di realizzare un periodo di vacanza-studio in Italia, spinti da motivazioni culturali, turistiche o di lavoro. Su questo identikit di apprendente straniero di italiano L2 in Italia viene modellato nel 1981 il “Livello soglia” per l'italiano (Galli de Paratesi 1981), un documento promosso dal Consiglio d'Europa (realizzato parallelamente ai documenti corrispondenti per le altre grandi lingue europee: l'inglese, il francese, il tedesco e lo spagnolo) per offrire ai docenti e agli autori di materiali didattici un sillabo con i contenuti essenziali (lessicali, grammaticali, nozionali e comunicativi) capaci di garantire lo sviluppo delle competenze necessarie alla sopravvivenza nel contatto con i parlanti nativi⁴².

Sono gli anni in cui si affermano nuovi approcci per l'insegnamento delle lingue moderne e anche in Italia cominciano ad apparire i primi manuali didattici per stranieri ispirati agli approcci audio-orale, situazionale, nozionale-funzionale e comunicativo⁴³. Nel 1992 vengono ufficialmente istituite due nuove università pubbliche: l'Università per Stranieri di Siena e l'Università per Stranieri di Perugia, entrambe destinate a diventare punti di riferimento per la formazione universitaria e la ricerca in una disciplina (la didattica dell'italiano a stranieri) che tende ad acquisire sempre nuovi spazi in Italia e nel mondo: in pochi anni questi due atenei affiancano ai tradizionali corsi di lingua e cultura italiana per stranieri anche lauree di primo e secondo livello e corsi *post lauream* (master, scuole di specializzazione, dottorati) riferiti all'insegnamento dell'italiano L2/LS⁴⁴. La promozione dell'italiano come lingua straniera è affidata, nelle intenzioni dei legislatori, a queste due prestigiose istituzioni accademiche: un *unicum* nel panorama mondiale, se confrontato per esempio ad istituzioni come l'Istituto Cervantes per lo spagnolo o al Goethe Institut per il tedesco. Proprio da questi due atenei è

42 Si tratta della prima elaborazione di quel livello che verrà poi meglio definito come livello B1 nel QCE del 1996. Sui destinatari individuati dal Livello Soglia per l'italiano v. il par. 7.114.

43 Si pensi al manuale di Katerin Katerinov pubblicato dalla casa editrice Guerra Edizioni di Perugia, al manuale “Comunicare subito” pubblicato dalla scuola Dilit di Roma, ai testi di italiano per stranieri con cui si specializzeranno via via dall'inizio degli anni Novanta in poi, oltre a Guerra Edizioni di Perugia, altre case editrici italiane come Bonacci di Roma, Alma di Firenze e molte altre.

44 La richiesta di questo tipo di formazione da parte di italofoeni (neolaureati, insegnanti in servizio e anche insegnanti in pensione) è testimoniata dalla grande affluenza ai numerosi master professionalizzanti in didattica dell'italiano offerti dalle università italiane (una quindicina solo nell'anno accademico 2007-2008). In particolare un grande interesse hanno suscitato i master con una breve parte in presenza e il resto in *e-learning* (Master ITALS dell'Università di Venezia, Master DITALS dell'Università per Stranieri di Siena).

dall'Università Roma Tre partiranno nel 1994 le proposte di tre certificazioni di lingua italiana per stranieri (rispettivamente CILS di Siena, CELI di Perugia e IT di Roma) e nel 1995 nascerà una certificazione didattica (DITALS) dell'Università per Stranieri di Siena (a cui seguirà la certificazione CEDILS dell'Università di Venezia).

L'Italia si propone dunque al mondo con una propria politica di promozione dell'italiano per stranieri, mettendo in gioco nuove dinamiche che collegano (ancor prima dell'esplosione planetaria di Internet) il centro con le periferie (in questo caso i dipartimenti di italianistica, gli Istituti Italiani di Cultura, i poli della Società Dante Alighieri, le scuole di lingua, le associazioni di italiani nel mondo e via dicendo) con effetti dirompenti sulla formazione dei docenti di italiano L2/LS.

Il settore universitario è uno degli ambiti privilegiati in cui si realizza la formazione linguistica degli stranieri in Italia. Molte università degli Stati Uniti d'America hanno sedi distaccate in Italia (a Roma in particolare) in cui impartiscono i propri insegnamenti in inglese, affiancando a questi dei corsi di italiano L2 per i propri studenti. Ma il

I programmi degli studenti americani in Italia rientrano nella tradizione dei programmi "Italian Study Abroad" dei college e delle università negli USA. Fin dagli anni Cinquanta questa consuetudine ha interessato il territorio italiano, con numerosi programmi realizzati in varie città d'arte o presso le sedi italiane di università americane.

più consistente impatto su tutto il territorio italiano è rappresentato dai programmi di studio dell'italiano e delle discipline storico-artistiche per gruppi di studenti americani che soggiornano regolarmente in Italia per completare i propri studi (in parte anche in italiano). Si tratta dei cosiddetti "Italian study abroad programs", che portano ogni anno centinaia di studenti americani nelle

principali città d'arte (Firenze, Siena, Roma, Perugia, Siracusa) e in altre città universitarie italiane.⁴⁵

Altri studenti universitari si riversano regolarmente negli atenei italiani dai vari paesi che via via sono entrati a far parte dell'Europa Unita. Dal 2000, in particolare, si realizzano in Europa varie azioni promosse dalla "Dichiarazione di Bologna" per armonizzare i sistemi accademici europei, fra cui l'istituzionalizzazione della **mobilità studentesca di scambio fra atenei europei (programmi Erasmus/Socrates)**, grazie alla possibilità di vedere riconosciuti nei vari atenei europei percorsi di studio svolti all'estero in termini di crediti *ECTS* (*European Credit Transfer System*). Ormai la mobilità studentesca è un fenomeno costante, che trasforma ogni aula universitaria in un universo di socialità plurilingue e pluriculturale. Ogni docente universitario viene a contatto con apprendenti di lingue diverse: l'italiano L2 si apprende dunque insieme alle varie discipline di studio, ma spesso gli studenti arrivano in Italia senza le competenze necessarie per seguire le lezioni. A macchia d'olio si aprono quindi sezioni di italiano L2 nei centri linguistici delle varie università italiane (oltre a quelle

I programmi Erasmus/Socrates si riferiscono alla mobilità studentesca di scambio fra atenei europei (introdotta nel 1989 nell'ambito del programma Erasmus, oggi parte del programma Socrates), che ha permesso di sperimentare un sistema di trasferimento dei crediti per facilitare il riconoscimento di periodi di studio all'estero. Il sistema dei crediti accademici *ECTS*, utilizzato in tutta Europa, definisce oggi il carico di lavoro di uno studente a tempo pieno in un anno accademico (60 crediti in un anno, con 24-30 ore di lavoro per ogni credito, fra ore di lezione, esercitazione, tirocinio, studio). La mobilità accademica e la trasferibilità dei crediti rientra fra gli obiettivi della Dichiarazione di Bologna, siglata nel 1999 dai Ministri della Pubblica Istruzione e della Ricerca Scientifica di 29 paesi europei nell'intento di definire "uno spazio accademico europeo comune" entro il 2010.

dedicate alla didattica dell'inglese, del tedesco, del francese e delle altre lingue) per far fronte alle esigenze degli studenti europei in mobilità accademica.

Dall'anno accademico 2006-2007 le università italiane hanno cominciato ad accogliere anche un numero consistente di studenti cinesi, in seguito all'apertura della Cina al resto del mondo per iniziative di tipo economico, culturale e educativo. Il boom dell'economia cinese, infatti, sta valicando i confini nazionali e molti Stati, fra cui l'Italia, cercano di stringere i rapporti con questo paese, tradizionalmente isolato. Come in Italia sono in aumento i percorsi di studio focalizzati sul cinese (per esempio nelle lauree in

Il Programma Marco Polo si riferisce ad un accordo bilaterale (in vigore dal 2 ottobre 2006) tra la Repubblica Popolare Cinese e la Repubblica Italiana, per accogliere un certo numero di studenti cinesi (anche principianti assoluti in italiano) che intendono frequentare corsi di laurea di primo e di secondo livello presso le università italiane.

mediazione linguistica e culturale), così sempre più studenti cinesi studiano le lingue e recano all'estero per iniziare o completare il proprio percorso formativo. L'Italia è stata per ora soltanto sfiorata da queste presenze rispetto ad altri paesi d'Europa e del resto del mondo (circa 2000 studenti ospitati in Atenei italiani nel 2006-2007 nell'ambito del

Programma Marco Polo) ma già si sono poste le basi per interventi mirati, specialmente per ovviare ai problemi di lingua degli studenti che arrivano spesso senza conoscere l'italiano o altre lingue europee⁴⁶.

Un altro settore universitario in cui l'italiano L2 ha un ruolo determinante è quello delle Università Pontificie, che richiamano a Roma costantemente seminaristi e altre figure di religiosi cattolici stranieri che devono

perfezionare il proprio percorso formativo in teologia prima di accedere ai vari gradini della gerarchia ecclesiastica. Sebbene la lingua ufficiale della Chiesa Cattolica sia il latino, di fatto è l'italiano la lingua veicolare, visto che proprio il soggiorno a Roma per motivi di studio è una caratteristica che accomuna tutti i funzionari della Chiesa Cattolica diffusa nel mondo (cfr. Diadori-Ronzitti 2005). Molti di questi religiosi stranieri si fermano poi in Italia per periodi di tempo anche piuttosto lunghi, per svolgere il proprio operato apostolico nelle parrocchie italiane: la crisi delle vocazioni tra i cittadini italiani e l'afflusso di religiosi provenienti da paesi in via di sviluppo ha fatto sì che negli ultimi anni i sacerdoti stranieri (sudamericani, messicani, africani, filippini ecc.) siano diventati una presenza costante nelle Chiese Cattoliche italiane, abituando i fedeli ad un italiano interferito con altre lingue e facendo entrare queste loro interlingue nello spazio linguistico dell'Italia contemporanea.

Oltre ai sacerdoti cattolici, molti altri stranieri si sono trasferiti in Italia a partire dagli anni Settanta-Ottanta (in primis nelle grandi metropoli e nelle regioni del nord-est): ci riferiamo ai giovani adulti immigrati in cerca di migliori condizioni di vita. La crescita esponenziale di queste figure nei settori lavorativi più carenti di manodopera ha

A Roma sono concentrati numerosi Istituti religiosi cattolici (27 Università Pontificie e 13 Collegi Internazionali), che accolgono un numero crescente di religiosi e chierici stranieri che intendono completare il proprio studio in materia di teologia. Nelle varie università pontificie l'italiano non è unica lingua ufficiale. Spesso si utilizzano anche francese, inglese, tedesco, spagnolo e si possono sostenere gli esami anche in queste lingue. Tuttavia l'italiano L2 ha un posto privilegiato. Corsi di italiano L2 sono organizzati presso centri formativi (in Lazio, Toscana, Umbria) o presso le stesse istituzioni pontificie.

⁴⁶ La "Fondazione Italia Cina" (con sede a Roma) si occupa di gestire finanziamenti pubblici e privati raccolti allo scopo di stabilire migliori relazioni tra l'Italia e la Cina. Fra questi, per esempio rientra un'azione di sostegno per gli studenti cinesi che vengono a frequentare le università italiane, in modo da stabilire così rapporti privilegiati con la futura classe dirigente cinese. Informazioni sulle attività di questa Fondazione (che pubblica guide turistiche sull'Italia in cinese, sponsorizza mostre sull'arte contemporanea cinese in Italia e sull'arte contemporanea italiana in Cina ecc.) si trovano nel sito www.italychina.org.

⁴⁵ Per avere un'idea dell'ampiezza del fenomeno, si vedano i vari siti che offrono servizi agli studenti e alle università americane a questo scopo, fra cui: www.studyabroad-italy.com, oppure il sito dell'Association of American College and University Programs in Italy (AACUPI): <http://www.aacupi.org>

portato con sé altri fenomeni di scottante attualità: la creazione di comunità linguistico-culturali di nuovo insediamento, l'inserimento dei minori nel sistema scolastico nazionale in seguito al ricongiungimento familiare, l'erosione delle lingue madri nelle generazioni successive alla prima e via dicendo (v. cap. 4). I primi centri che hanno offerto formazione linguistica in italiano L2 a queste persone sono stati, oltre alle parrocchie, i **Centri Territoriali Permanenti**, che sono oggi molto attivi in questo tipo di attività. A questi si aggiungono anche i **centri per il volontariato** (come il Centro "La Pira" di Firenze, specializzato in italiano L2) e i corsi civici delle "università popolari" (come l'UPITER di Roma).

L'Italia e gli italiani sono diventati, dunque, in pochi anni testimoni e partecipi della trasformazione del proprio paese in un contesto multiculturale e multilingue in cui la competenza non nativa dell'italiano è una dimensione con cui ognuno entra prima o poi in contatto. Lo stesso repertorio linguistico degli italiani ne viene influenzato, così come tutti contribuiscono in qualche modo a creare le condizioni per promuovere lo sviluppo delle competenze comunicative in italiano da parte degli stranieri soggiornanti (temporaneamente o stabilmente) in Italia: una nuova coscienza collettiva si sta sviluppando in un paese in cui il bilinguismo (italiano/dialetto) è ancora presente in molte regioni ma che solo da pochi anni vive nella quotidianità l'interazione con parlanti non italofoeni.

Per quanto riguarda le scuole private di lingua, alcune anche specializzate in italiano L2, manca un censimento completo delle istituzioni e delle associazioni che offrono corsi di italiano a pagamento (o corsi di cucina e di arte per stranieri): nel sito web *IT-Schools*, nato nel 1996 allo scopo di agevolare la promozione delle scuole di italiano per stranieri in Italia e nel mondo, sono attualmente elencate 170 scuole sparse su tutta la penisola. È interessante notare che, a parte alcuni istituti "storici"⁴⁷ fondati negli anni Settanta-Ottanta e pionieri dell'italiano L2 insieme alle Università per Stranieri di Siena e Perugia, si registrano anche numerose fondazioni recenti, specialmente nelle città d'arte, nei luoghi di villeggiatura, nell'Italia meridionale e nelle isole⁴⁸.

A differenza di quanto accade per l'italiano all'estero, in Italia l'apprendente tipico di italiano L2 (che non rientri nella categoria degli adulti o minori immigrati) è un adulto, più spesso un giovane adulto (nella fascia di età tra i 18 e i 30 anni), cioè in quel periodo della vita in cui si svolgono gli studi fondamentali per la propria futura esperienza professionale e umana, si accumulano titoli e certificazioni, si inseguono interessi, passioni e persone significative per la propria crescita personale, si compiono viaggi formativi lontano dal proprio paese, si fanno esperienze di tirocinio o lavoro temporaneo, si cerca una occupazione che garantisca una nuova possibilità di integrazione sociale e benessere economico. Stanno crescendo anche le opportunità di vacanze-studio per

I Centri Territoriali Permanenti per l'Istruzione e la Formazione in età adulta (CTP) sono stati istituiti con l'Ordinanza Ministeriale n° 455 del 1997 del Ministero della Pubblica Istruzione (sostituendo i centri di alfabetizzazione creati nel 1973 per aiutare i lavoratori italiani ad ottenere un titolo di studio). Oggi i CTP offrono accoglienza, alfabetizzazione, recupero e sviluppo di competenze, formazione o riqualificazione professionale, rientro nei percorsi d'istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità. Nei CTP insegnano i docenti messi a disposizione dall'Ufficio Scolastico Provinciale e altri docenti a contratto. I destinatari dei corsi di alfabetizzazione sono ora, sempre più spesso, adulti immigrati che chiedono formazione linguistica in italiano L2.

bambini e adolescenti, specialmente presso le scuole private di lingua situate nelle città d'arte e nei luoghi montani o marini di villeggiatura⁴⁹. Si diffonde inoltre l'abitudine, fra gli adolescenti stranieri, di frequentare il penultimo anno nei licei italiani aderendo ai programmi **Intercultura**: questa associazione⁵⁰ si occupa di gestire i programmi individuali di mobilità studentesca, per favorire il soggiorno di adolescenti stranieri presso famiglie italiane che li accolgono a titolo gratuito per un anno, allo scopo di realizzare una reciproca esperienza interculturale. I ragazzi stranieri che aderiscono a questo programma entrano a far parte della vita della famiglia che li ospita e frequentano come i loro figli per un anno la scuola locale.

Rispetto ai contesti e ai pubblici individuati sopra, un caso a parte è rappresentato dalle **comunità alloglotte** (cioè di madrelingua diversa dall'italiano) presenti sul territorio nazionale, a cui per legge è garantita la possibilità di mantenere e usare la propria identità linguistico-culturale. Ci riferiamo alle **minoranze linguistiche storicamente presenti in Italia**, fra cui ricordiamo quelle provenzali e franco-provenzali della Valle d'Aosta e del Piemonte, quelle tedesche lungo tutta la catena alpina (emigrati trasferiti a sud delle Alpi in un lontano passato), quelle ladine di alcune valli dolomitiche (Val Gardena, Val Badia, Val di Fassa), quella slovena nei territori di confine (Trieste, Gorizia, Udine), quella algherese (testimonianza di una tradizione catalana in Sardegna), oltre alle isole linguistiche croate di alcuni paesi del Molise, quelle di cultura albanese/arbëresh disseminate nell'Italia meridionale e in Sicilia, quelle parlanti "grico" in Calabria e Puglia. Si parla di minoranze anche per la lingua friulana e per quella sarda, a sottolineare che queste varietà sono delle vere e proprie lingue indipendenti, appartenenti al dominio neolatino (cfr. Francescato 1993; Santipolo 2002; Consani; Desideri 2007). Le lingue di queste e delle molte altre minoranze storiche presenti sul territorio italiano con insediamenti stabili⁵¹ convivono da tempo con le varietà dialettali locali, con l'italiano e con le sue varietà regionali. La maggior parte degli appartenenti a queste comunità stanziati sono bilingui o trilingui, con l'italiano e il dialetto locale presenti nel loro repertorio comunicativo. In molti casi, però, queste lingue sono oggi a rischio di estinzione, vista la diffusione dell'italiano e delle sue varietà locali fra le ultime generazioni più scolari⁵². Per contrastare questo fenomeno il 15.12.1999 è stata promulgata in

47 Si pensi, per fare solo alcuni esempi, alle scuole "Dilit" e "Torre di Babele", attive a Roma rispettivamente dal 1974 e dal 1984, alla "Leonardo da Vinci" di Roma e Firenze, alla scuola "Eurocentres" di Firenze.

48 Nel sito *IT-Schools* (<http://cultura-italiana.it-schools.com/>), consultato il 22.6.2008, erano censite 2 scuole private di italiano L2 in Piemonte, 9 in Lombardia, 4 in Veneto, 2 in Friuli, 4 in Liguria, 10 in Emilia Romagna, 29 in Toscana (di cui 18 a Firenze), 3 nelle Marche, 3 in Umbria, 12 nel Lazio, 1 in Abruzzo, 3 in Campania, 4 in Puglia, 5 in Calabria, 6 in Sardegna, 12 in Sicilia e ben 48 in altrettante città di mare.

49 Ricordiamo, p. es., le scuole specializzate in corsi estivi per ragazzi stranieri, situate sulla riviera del Mar Adriatico (Rimini) o del Mar Tirreno (Castiglione). Il "Centro Pasolini" di Castiglione, in particolare, accoglie ogni estate gruppi di adolescenti tedeschi e austriaci che frequentano in patria dei licei tecnici e che durante il soggiorno in Italia, oltre a seguire un corso di lingua, svolgono anche attività relative alla biologia marina, in collaborazione con istituti tecnici del territorio.

50 Nell'autunno del 1914, alla vigilia dello scoppio della prima guerra mondiale, un gruppo di giovani americani a Parigi decise di organizzare una rete di ambulanze in appoggio all'ospedale americano di Neuilly. Da questo nucleo di intellettuali nascerà l'associazione *American Field Service* (AFS). Nel 1955 nasce l'AFS Italiana, nota oggi come "Intercultura", con i primi comitati locali a Roma, Milano, Torino, Firenze e Trieste. Oggi "Intercultura" ha sede a Colle Val d'Elsa (Siena) e conta circa tremila famiglie volontarie italiane suddivise in 132 centri locali. Altri duecentomila centri fanno parte delle Associazioni consorelle in sessanta paesi del mondo (www.intercultura.it).

51 Diverso è il caso degli zingari con consuetudini prevalentemente nomadiche: sebbene presenti sul territorio italiano da oltre seicento anni, non sono riconosciuti come minoranza etnico-linguistica al pari delle altre comunità alloglotte italiane. In realtà, nel caso degli zingari italiani (dei gruppi rom, sinti e camminanti siciliani), il mantenimento della lingua (il *romanés*, costituito da una serie di dialetti affini influenzati dai paesi originari di provenienza) è garantito dalla sua funzione di gergo segreto. Come osserva Paola Desideri (2007: 218) per loro la lingua è una difesa dal resto del mondo. Per questo il problema è inverso e riguarda essenzialmente i bambini che, con oscillanti presenze, sono inseriti nelle scuole italiane (si veda su questa realtà affine al caso dell'italiano lingua di contatto per i bambini immigrati, il cap. 4 di questo volume).

52 Francescato (1993: 329) ricorda che nel 1977 fu respinta una proposta di legge per la tutela della minoranza croata del Molise, dove le esperienze bilingui si limitavano «a pochi casi di insegnamento della lingua croata in certe scuole, su base interamente volontaria e sperimentale». In realtà oggi in

Italia la legge n. 482/1999 sulle "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche" che sancisce il diritto di 12 minoranze linguistiche storiche esistenti in Italia a esprimere se stesse e le proprie culture. Gli enti locali (Regioni, Province, Comuni), le associazioni, la scuola, i mass media hanno messo in atto varie azioni per attuare questa legge, attraverso ricerche, pubblicazioni, traduzioni, apertura di sportelli linguistici nei Comuni e programmi di recupero nelle scuole primarie. Le varietà di lingua prese in considerazione sono:

- tre minoranze di confine (di espressione francese, tedesca e slovena);
- sei nuclei alloglotti sparsi nel paese (parlanti di lingua albanese, catalana, occitana, franco-provenzale, greca e croata);
- tre varietà dotate di spiccata autonomia (sardo, ladino e friulano).

Non sono invece incluse nel provvedimento di legge né le lingue zingariche (romanés) (Desideri 2007), né le lingue delle nuove minoranze ("lingue immigrate": cfr. Vedovelli-Villarini 2001). La Costituzione Italiana non prevede, del resto, neppure dei provvedimenti a tutela della lingua nazionale (l'italiano, appunto), ormai inserito in un sistema caratterizzato da una situazione di "neoplurilinguismo" (secondo la definizione usata in Bagna et al. 2007).

Un caso a parte è quello delle comunità germanofone dell'Alto Adige (o "Südtirol", come viene definito da austriaci e tedeschi il territorio corrispondente alla provincia di Bolzano). Qui la situazione sociolinguistica attuale non è il risultato di autonome migrazioni, ma di un tentativo deliberato di italianizzare un territorio linguisticamente e culturalmente diverso⁵³, attuato dal governo italiano nel primo dopoguerra e proseguito durante il periodo fascista. Vari provvedimenti garantiscono da tempo alla minoranza germanofona il pieno diritto al mantenimento della propria lingua di origine (scuole italiane e scuole tedesche di pari valore, realizzazione bilingue italiano/tedesco di tutti i testi pubblici, toponomastica bilingue, mass media locali in lingua tedesca, italiana o nei dialetti locali ecc.). Non si è invece realizzato un bilinguismo sociale equilibrato, come è da tempo auspicato ed esistono ancora tensioni politiche che rendono qui la questione della lingua particolarmente spinosa e collegata a rivendicazioni di tipo politico.

L'apprendimento dell'italiano L2 in Alto Adige da parte delle persone di madrelingua tedesca avviene istituzionalmente grazie ai corsi offerti nelle scuole tedesche locali e anche mediante una rete di altre opportunità formative. L'esigenza di ottenere il patentino di bilinguismo italiano-tedesco per accedere a qualsiasi impiego pubblico intende essere un'ulteriore garanzia per la promozione di un bilinguismo sociale che in realtà non è stato raggiunto a pieno nonostante quasi un secolo di convivenza.

2.2.2. Profili di apprendenti

In base a quanto descritto sopra a proposito dei contesti di insegnamento dell'italiano L2 in Italia, possiamo individuare attualmente i seguenti profili di apprendenti (che non comprendono, come abbiamo già detto, i figli dei lavoratori immigrati di recente insediamento in Italia, le cui problematiche sono trattate nel cap. 4 sull'italiano "lingua di contatto"):

Italia sarebbe necessaria una regolamentazione anche delle "lingue immigrate", cioè di quelle lingue madri delle comunità di nuovo insediamento che rischiano di scomparire dal bagaglio culturale delle famiglie immigrate nello spazio di poche generazioni (come è avvenuto all'italiano di molte comunità di italiani all'estero: cfr. il cap. 3).

⁵³ In quest'area la maggioranza della popolazione parla un dialetto affine ai dialetti tedeschi della Baviera e viene alfabetizzata in tedesco standard nelle proprie scuole, mentre in alcune vallate ladine l'educazione scolastica trilingue garantisce di fatto una competenza in ladino-tedesco-italiano.

a) **bambini e adolescenti stranieri in vacanza-studio in Italia:** anche se non ancora molto diffuso, questo settore è sicuramente in espansione, sia perché è ormai radicata nelle famiglie l'abitudine di favorire l'apprendimento precoce delle lingue nei figli, sia per la naturale vocazione turistica di molte località italiane, sia per le crescenti offerte delle scuole private di lingua o dei campi estivi locali (focalizzati sulla musica, sullo sport, sulle attività all'aperto anche di tipo interculturale) gestiti da enti pubblici e privati in Italia, anche per ragazzi stranieri;

b) **bambini e adolescenti stranieri inseriti nelle scuole internazionali e bilingui:** alcune grandi città (come Roma, Milano, Firenze, Bologna, Genova) e alcuni centri situati in aree tradizionalmente bilingue (come Bolzano e Aosta) offrono opportunità di educazione bilingue secondo modelli diversi, ma sempre utilizzando più di una lingua (fra cui l'italiano L2 per i ragazzi di madrelingua diversa) in tutti gli insegnamenti disciplinari o solo in alcuni di essi;

c) **adolescenti stranieri del Programma Intercultura:** si tratta di ragazzi provenienti da tutto il mondo, di 17-18 anni di età, che vivono un'esperienza interculturale in Italia in una famiglia che li accoglie gratuitamente e li segue nel loro inserimento nel penultimo anno di una scuola superiore locale. Il loro obiettivo non è integrativo ma "esplorativo": devono apprendere l'italiano e seguire le lezioni, non perdere l'anno al loro rientro in patria, ma al tempo stesso hanno lo scopo di scoprire altre dimensioni comunicative e pragmatiche della cultura italiana (come si studia in Italia, come si interagisce con i compagni, come si vive in una famiglia italiana ecc.);

d) **studenti universitari stranieri nei progetti di mobilità accademica europea (Programma Erasmus/Socrates):** a partire dall'inizio degli anni Novanta i giovani adulti stranieri (di età compresa fra i 18 e i 25 anni) non sono stati più destinatari privilegiati dei corsi di lingua e cultura italiana delle Università per Stranieri di Siena e Perugia ma, a seguito di accordi bilaterali sempre più fitti fra atenei italiani e europei, si sono riversati pian piano in tutte le università della penisola. Le loro esigenze di studio, le loro competenze nell'italiano comune e nell'italiano settoriale, la loro capacità di seguire una lezione universitaria, di sostenere un esame orale o scritto sono stati oggetto di riflessione e analisi capillare⁵⁴. Un fatto certo è che l'istruzione accademica europea (che si sta evolvendo in base alla Dichiarazione di Bologna del 1999) vede lo studente straniero (Erasmus/Socrates) come parte integrante di un sistema di istruzione plurilingue, capace di favorire la mobilità delle persone e la spendibilità dei titoli e dei saperi.

e) **studenti universitari statunitensi dei Programmi "Italian Study Abroad"** gli studenti anglofoni delle università americane che trascorrono un periodo di studio in Italia per completare il proprio percorso, soprattutto inerente l'italianistica o la storia dell'arte, sono tradizionalmente presenti sul territorio italiano, specialmente in certe città (Firenze e Roma) e hanno a disposizione materiali didattici specifici, docenti e tutor specializzati;

f) **studenti universitari cinesi del Programma Marco Polo:** si tratta di studenti che vengono in Italia con fondi propri o con borse di studio per frequentare per un anno accademico una facoltà italiana. I primi flussi (dal 2006) hanno evidenziato il problema linguistico, visto che di solito questi studenti arrivano senza conoscere l'italiano (che in Cina si può studiare solo in poche città). Le università italiane si stanno quindi attivando con corsi intensivi per la prima accoglienza, in cui si affrontano questioni sia linguistiche che interculturali;

⁵⁴ Sul profilo "studente universitario dei programmi di scambio accademici" cfr. in particolare Balboni 2002: 148-152; 187-194; Lo Duca 2006. A questo profilo è dedicato anche l'esame DITALS di livello "profilo universitari".

- g) **seminaristi e sacerdoti cattolici stranieri**: si tratta di giovani adulti che seguono corsi di italiano L2 (presso scuole private o all'interno delle stesse istituzioni cattoliche che li ospitano) per proseguire gli studi di teologia in Italia e/o per prestare temporaneamente la propria opera nelle parrocchie italiane⁵⁵. A questi si aggiungono, per motivazioni in parte simili, gli stranieri che vengono accolti nelle comunità spirituali presenti in Italia (per esempio quella di Loppiano in Toscana): per loro è essenziale apprendere rapidamente l'italiano L2 per poter condividere un percorso di crescita individuale con altri ospiti italiani e stranieri della comunità;
- h) **giovani adulti e adulti che decidono di trascorrere un periodo di studio dell'italiano in Italia per motivi culturali o personali**: si tratta di una categoria molto vasta, che può comprendere, per esempio, l'anziano turista tedesco, innamorato dell'Italia, meta dei suoi regolari viaggi; il docente di italiano LS che torna via via a seguire corsi di approfondimento linguistico e didattico in Italia; la persona che vuole apprendere la lingua del proprio partner italiano e via dicendo;
- i) **adulti e anziani in *buen retiro* in Italia**: alcune regioni italiane (Toscana, Umbria, Liguria per esempio) sono luoghi in cui molti artisti o anziani facoltosi nord-europei o nord-americani acquistano delle proprietà per trasferirsi in cerca di un clima più mite e uno stile di vita molto apprezzato; generalmente cercano di apprendere un italiano essenziale, per poter gestire la casa, gli acquisti, i rapporti con le persone del luogo⁵⁶;
- l) **professionisti stranieri inseriti (stabilmente o temporaneamente) in contesti lavorativi in Italia**: queste persone (giornalisti, docenti, ingegneri, medici, bancari, funzionari, manager ecc.) vengono di solito in Italia al seguito della propria professione, specialmente quando questa è legata a imprese straniere impiantate in Italia (banche, aziende) o a carattere internazionale (ambasciate, consolati, associazioni culturali ecc.). Sebbene possano in genere comunicare con i loro collaboratori in altre lingue, l'esigenza di conoscere meglio la lingua del posto emerge ben presto anche per migliorare la propria professionalità e i propri rapporti interpersonali⁵⁷;
- m) **adulti e giovani adulti impegnati in attività di lavoro temporaneo in Italia o con un progetto di inserimento lavorativo stabile**: si tratta di uno dei pubblici dell'italiano L2 che sono praticamente "esplosi" in Italia, a seguito delle ondate migratorie che si sono riversate nel nostro paese. In una prima fase (databile intorno agli anni Ottanta-Novanta) mancavano in Italia interventi formativi specifici per loro, che si sono trovati ad acquisire l'italiano in maniera spontanea⁵⁸. Nell'ultimo decennio, però, sono state attivate su tutto il territorio innumerevoli opportunità di apprendimento dell'italiano destinate specificamente ai lavoratori immigrati (nei Centri Territoriali Permanenti, nelle associazioni di volontariato, negli enti locali ecc.) e si sono sviluppate di conseguenza anche nuove professionalità specifiche (dei docenti, dei mediatori linguistici, dei formatori di docenti ecc.);

55 Per un'analisi puntuale di questo tipo di apprendenti rimandiamo a una recente indagine svolta nei corsi di italiano L2 di alcuni collegi pontifici romani (Diadori-Ronzitti 2005), da cui emerge un profilo di "religioso o chierico studente di teologia in Italia e apprendente di italiano L2", con età variabile fra 21 ai 70 anni (prevalentemente fra 25 e i 44 anni), all'88% maschi, provenienti soprattutto dall'Europa rispetto agli altri continenti (al secondo posto si collocano le Americhe, di più antica evangelizzazione rispetto all'Asia e all'Africa).

56 Basti ricordare il famoso romanzo "Under the Tuscan Sun" di Frances Mayes (pubblicato a New York nel 1997) che descrive appunto l'acquisto e le operazioni di restauro di una casa a Cortona (Arezzo) da parte di una giornalista americana, con esperienze simili a quelle di molti stranieri che hanno cercato in Italia un'alternativa ad altre regioni tipiche del *buen retiro* nella terza età.

57 In questa categoria possiamo inserire anche i militari statunitensi residenti nelle basi USA in Italia.

58 A questa fase si riferiscono infatti gli importanti studi sull'acquisizione spontanea dell'italiano da parte di immigrati di madrelingua e provenienza diversa, realizzati dalla scuola di Pavia, sotto la guida di Anna Giacalone Ramat (cfr. una sintesi di questi studi in Giacalone Ramat 2003).

- n) **carcerati stranieri negli istituti di pena in Italia**: la percentuale di stranieri ospiti degli istituti di pena in Italia ha raggiunto cifre vertiginose e crescenti (oltre il 70% dei carcerati sono oggi di madrelingua diversa dall'italiano), creando le premesse per una situazione di emergenza, dovuta alla forzata convivenza di persone con lingue, abitudini e culture diverse. Recentemente sono stati quindi promossi interventi didattici allo scopo di favorire la comunicazione tra carcerati e carcerati, tra carcerati e personale penitenziario, tra carcerati e mondo esterno: l'italiano L2, parzialmente appreso in modo spontaneo prima dell'internamento, se recuperato in un percorso guidato e condiviso dai destinatari, può diventare un elemento fondamentale del recupero e dell'auspicabile reinserimento nella società (Benucci 2007a e 2007b);
- o) **cittadini italiani di madrelingua diversa, limitatamente alle minoranze storiche presenti in Italia**: oggi i membri di molte minoranze storiche presenti in Italia sono in realtà di madrelingua italiana (specialmente le giovani generazioni) e il problema per loro è il mantenimento della lingua e della cultura di origine (si pensi alle comunità arbëresh e croate del Molise, o ai grichi in Campania e Puglia). Invece in altri casi le famiglie e la comunità locale mantengono ben viva la lingua ereditaria. Per questi gruppi etnolinguistici (come i francofoni della Valle d'Aosta, i germanofoni dell'Alto Adige, i ladini delle valli dolomitiche) l'italiano è una L2 appresa a scuola e nei contatti con i turisti, con i concittadini italo-foni e con i mass media italiani presenti sul territorio.

2.2.3. Motivazioni e bisogni di apprendimento

Fra le **motivazioni** che spingono questi apprendenti ad inserirsi in un contesto didattico formale di italiano L2 troviamo in primo luogo la scelta di realizzare un **periodo di permanenza in Italia**. Sia che si tratti del professionista straniero, dell'artista o dell'anziano che ha deciso di trasferirsi in Italia come *buen retiro*, degli studenti universitari o degli adolescenti di Intercultura, così come, a maggior ragione, del lavoratore immigrato, sta di fatto che la decisione di venire in Italia è stata maturata da ciascuno individualmente, nella consapevolezza dell'importanza che avrebbe avuto in questo progetto anche la conoscenza dell'italiano⁵⁹.

Il soggiorno in Italia rappresenta una motivazione molto forte anche per i religiosi stranieri che entrano in contatto con i luoghi più sacri per loro (la Città del Vaticano, sede del Papato a Roma, i luoghi del culto dei santi cattolici sparsi nel territorio): durante il periodo di studio teologico sarà a maggior ragione indispensabile per loro affinare le proprie conoscenze attraverso l'italiano (sempre più spesso preferito al latino anche dai più colti).

L'Italia come luogo di svago è anche al centro delle motivazioni che attraggono i bambini e gli adolescenti stranieri coinvolti in una vacanza-studio (con l'approvazione dei loro genitori). In tutti questi casi la **motivazione primaria è di tipo affettivo**: si sceglie l'Italia perché piace, perché è associata ai propri interessi, oppure perché era la scelta migliore fra quelle possibili (si pensi agli immigrati che scelgono l'Italia, magari nella prospettiva di trasferirsi poi in un altro stato europeo o negli Stati Uniti d'America).

Una seconda motivazione è quella **strumentale** (per raggiungere specifici obiettivi o rimuovere particolari ostacoli) (cfr. Pallotti 1998: 213; Villarini 2000: 75). **Alcuni profili di apprendenti hanno le idee abbastanza chiare in questo senso** (almeno in apparenza). Gli

59 Sul profilo dello studente Erasmus ricordiamo il divertente film plurilingue franco-spagnolo dal titolo "Lauberger espagnol" ("L'appartamento spagnolo") di Cédric Klapisch (2002), che prende in giro proprio la motivazione più di svago che di studio di questi studenti, con risvolti comunque utili sul piano dell'apprendimento delle lingue straniere.

studenti Erasmus/Socrates vogliono seguire corsi delle proprie discipline in un contesto diverso, vogliono ampliare i propri orizzonti accademici, vogliono superare gli esami e vederli accreditati nel proprio percorso di studi in modo da non perdere tempo prezioso in vista del conseguimento del titolo finale. Obiettivi analoghi sono quelli degli studenti americani, dei seminaristi cattolici, degli studenti di Intercultura. Tutti questi apprendenti considerano il soggiorno in Italia un'occasione temporanea ma preziosa. Alcuni di loro resteranno in Italia, ma la maggioranza tornerà nel proprio paese o migrerà altrove. Di questo periodo resterà comunque una traccia forte (nelle loro competenze, nel loro modo di vedere il mondo, nella loro identità nuova e interculturale).

Ancora più pressanti gli obiettivi strumentali di chi in Italia lavora o cerca lavoro: è cruciale imparare l'italiano per interagire adeguatamente in ambito professionale, senza subire sanzioni sociali dovute alla lingua e anzi riuscendo a migliorare proprio grazie alla lingua i propri rapporti con gli altri. **Molti di questi apprendenti sono spinti anche da una motivazione integrativa** (finalizzata ad una rapida e profonda integrazione nella società ospite): è questo il caso degli immigrati con progetti di inserimento stabile in Italia, o degli adulti e anziani che hanno scelto l'Italia come patria elettiva (su questo argomento rimandiamo all'ampia analisi in Barni-Villarini 2001).

Oltre alle motivazioni individuali, talvolta entrano in gioco anche **motivazioni estrinseche**: la scelta di una scuola internazionale o bilingue, in cui alcune discipline sono impartite in italiano, può essere imposta dai genitori al bambino o all'adolescente di madrelingua diversa. Questo vale anche per la partecipazione a una vacanza-studio in Italia, o a un corso di vela al mare insieme ai bambini italiani: non tutti reagiscono bene all'obbligo di studiare una lingua straniera se non c'è un'adesione personale al progetto. Anche i chierici studenti di teologia in Italia non intraprendono il progetto migratorio per scelta personale: di solito sono infatti i superiori ad operare la selezione in base al giudizio sul lavoro svolto dal prescelto. Questi sicuramente non viene obbligato e può esprimere un parere contrario, ma, qualora abbia fatto voto di obbedienza, quasi sicuramente si adegnerà alla decisione dei superiori, che di solito riguarda anche l'apprendimento dell'italiano L2. Per i carcerati stranieri, l'offerta di seguire un corso di italiano L2 in carcere, promossa da associazioni di volontari e non esplicitamente cercata e richiesta dagli interessati, può iniziare con una motivazione estrinseca e trasformarsi in corso d'opera. Il dovere di apprendere l'italiano L2 è infine endemico nelle regioni bilingui come l'Alto Adige (e forse proprio questo fatto è alla base del successo solo parziale di tutta l'operazione che va avanti da quasi cento anni).

A partire da queste motivazioni i docenti possono cercare di delineare i bisogni comunicativi dei propri apprendenti (Diadori 2000), tenendo conto delle possibili deviazioni rispetto al progetto originario e della necessità di verifiche mediante questionari o interviste da sottoporre direttamente al gruppo classe all'inizio del corso e *in itinere*⁶⁰.

Lo studente Erasmus/Socrates studia l'italiano per poter seguire i corsi universitari della sua disciplina in Italia e superare gli esami (italiano settoriale), ma anche per comunicare con i docenti, con i compagni di studio, con i negozianti, con le agenzie immobiliari, con i proprietari da cui ha preso l'appartamento in affitto ecc. (italiano orale e colloquiale). Lo studente statunitense in Italia studia l'italiano perché è previsto nel programma e perché può (non deve) servirsene per muoversi nella città, viaggiare, conoscere gente. Gli adolescenti di Intercultura avranno bisogno di apprendere rapidamente anche le varietà locali (perfino dialettali) per integrarsi nella famiglia ospitante, oltre che nella scuola.

⁶⁰ Indagini esemplari sulle motivazioni allo studio dell'italiano L2 e sui bisogni linguistico-comunicativi ad esse correlate sono state realizzate negli anni Ottanta sui pubblici di stranieri temporaneamente residenti in Italia per frequentare i corsi di italiano delle Università per Stranieri di Siena (Maggini-Parigi, 1985, 1988) e Perugia (Covino Bisaccia 1989).

Per capire meglio la necessità di un'analisi approfondita dei destinatari allo scopo di individuare i loro bisogni comunicativi in italiano e integrarli nel sillabo, riportiamo alcune osservazioni relative ai "seminaristi e sacerdoti cattolici stranieri" che frequentano un percorso di studio presso le università pontificie a Roma (Diadori-Ronzitti 2005:107):

Lo studente di teologia che di regola soggiorna per un periodo anche prolungato a Roma si trova immerso in un bagno linguistico e culturale che lo vede a contatto con il latino (dei documenti ufficiali della Chiesa), l'italiano della comunicazione quotidiana, con le lingue dei propri compagni e quelle dell'istruzione e della burocrazia, fra cui l'italiano riveste senz'altro un posto privilegiato. Infatti, non solo la vita quotidiana si svolge in italiano nello Stato della Città del Vaticano e a Roma o negli innumerevoli centri religiosi disseminati in Italia, ma in italiano è anche la maggior parte delle lezioni impartite nei seminari e nelle università. Nella Pontificia Università Urbaniana, che ha sede in Città del Vaticano, per esempio, frequentata in buona parte da studenti stranieri, le lezioni e gli esami (che prevedono uno scritto, un orale e un elaborato) si svolgono in *lingua italiana*. Per questo nelle istruzioni relative all'anno accademico 2004-05 si dice che "tutti gli studenti non italiani dovranno sottoporsi ad un test di conoscenza della lingua italiana. Il non superamento del test obbliga lo studente a frequentare i corsi di lingua italiana organizzati presso l'Università o un Istituto di Lingue a sua scelta e superare il relativo esame. Se questo non avviene, lo studente non potrà iscriversi per il secondo anno".

I bisogni linguistici e comunicativi di questo particolare profilo di apprendenti si riferiscono a tre "domini" fondamentali: accoglienza, formazione, altre attività. Tra i bisogni specifici dell'accoglienza ci sono quelli riferiti alla partecipazione alla liturgia in italiano. La difficoltà non riguarda tanto la comprensione del testo, quanto la necessità di presiedere la celebrazione, cosa che i sacerdoti fanno a turno: è in molti casi visibile lo stress di dover leggere ad alta voce in una lingua ancora sconosciuta. In questo specifico ambito, la lettura ad alta voce probabilmente andrebbe rivalutata come abilità da sviluppare, in quanto molto significativa per un gruppo che si riunisce più volte al giorno per la preghiera⁶¹.

Per gli aspetti legati alla **formazione teologica**, è evidente che le competenze da raggiungere sono elevatissime, tanto da permettere di stendere anche una tesi di teologia in italiano. È pur vero che tutte le Università Pontificie riconoscono come lingue ufficiali al pari dell'italiano anche l'inglese, il francese, lo spagnolo, il portoghese, il tedesco e il latino e che è permesso ricorrere a queste lingue veicolari non solo per sbrigare la parte amministrativo-burocratica, ma, previo consenso del docente, anche per sostenere gli esami, scrivere tesine, discutere la tesi. Nonostante ciò, resta il problema per coloro che non padroneggino almeno una di queste lingue, come dimostrano le attività di sostegno promosse ad esempio dal Pontificio Collegio Coreano che richiede la collaborazione di specialisti di madrelingua che affianchino gli specializzandi nella stesura delle tesi.

Per quanto riguarda le **attività svolte al di fuori della struttura di accoglienza**, un posto preminente è occupato dalle attività di tirocinio collegate al corso di studi. Queste attività sono stabilite dai docenti al fine di dare un'impostazione meno teorica agli studi teologici: di fatto gli studenti stabiliscono e attuano un progetto con le caratteristiche dell'attività che dovranno svolgere una volta tornati nei loro paesi di origine. Ad esempio chi studia "Pastorale giovanile" dovrà recarsi presso una parrocchia, svolgere un lavoro con i ragazzi e farne oggetto di analisi e materiale per gli esami o per la tesi. Questa è una delle situazioni che prevede, da un lato, un più stretto rapporto con

⁶¹ È molto diffusa, comunque, la pratica secondo la quale coloro che sono in Italia da più tempo accompagnano e assistono, per quanto concerne i primi approcci con la struttura universitaria, i confratelli appena arrivati.

i nativi, dall'altro, la possibilità per il religioso di continuare un'attività vicina a quella che sente come il proprio scopo nella vita. In questo caso l'italiano colloquiale e le competenze di interazione orale saranno l'obiettivo di apprendimento primario.

2.3. Caratteristiche dell'input

Quello che accomuna i profili di apprendenti delineati al par. 2.2.1. è la loro permanenza in Italia in un periodo della loro vita, durante il quale si troveranno (per scelta, per bisogno o per obbligo) a frequentare un corso di lingua italiana per stranieri (in una classe monolingue o plurilingue) integrandolo, quando possibile, con varie modalità di immersione nel contesto italofono (la lettura dei giornali, la visione di spettacoli televisivi e cinematografici, la visita ai musei, i dialoghi con i negozianti, le esperienze negli uffici, la conoscenza di coetanei, l'incontro con l'anima gemella e via dicendo). L'intera società italiana è caratterizzata oggi dall'uso attivo della propria lingua nazionale (con qualche zona in cui esistono forme di bilinguismo sociale diffuso italiano/dialetto o italiano/lingue immigrate o italiano/lingue minoritarie). Si tratta quindi di un ambiente ideale, quasi obbligato, per un **apprendimento misto (guidato e spontaneo)**, in cui la ricchezza dell'input esterno si presta ad uno sfruttamento sapiente da parte del docente esperto. La specificità dell'apprendimento dell'italiano L2 in Italia è data anche dalla possibilità di disporre di un **docente di madrelingua** che già in classe esponga gli apprendenti ad un **input** orale (la sua voce, il suo linguaggio non verbale, il suo modo di interagire con gli studenti) che rappresenta di per sé anche un primo contatto con la cultura italiana. Ogni parlante di madrelingua italiana, anche il più colto e anche quando si esprime in contesti formali, è riconoscibile dal proprio eloquio in termini di provenienza geografica. Non fanno eccezione i docenti di scuole e università, né i docenti di italiano L2 (anche se il loro autocontrollo di solito cresce con l'esperienza e con il contatto con gli allievi che imitano ogni loro tratto di pronuncia o di intonazione). Il fatto di avere un docente di madrelingua ha dei vantaggi, se non altro quello di agire da ponte (specialmente per i principianti) fra la classe e il contesto extrascolastico. Il problema, però, riguarda la formazione glottodidattica dei docenti in Italia: fino a pochi anni fa c'era la convinzione (anche in molti dirigenti scolastici o direttori di scuole private) che bastasse conoscere l'italiano per saperlo insegnare. In realtà, senza una formazione specifica, la persona di madrelingua (che pure è sicuramente più fluente nel parlato, più competente e più pragmaticamente convincente di un docente di madrelingua diversa) non sarà in grado di gestire molte delle situazioni più critiche. "Quando si usa magari?", "Come scelgo fra l'imperfetto e il passato remoto?" "Perché in italiano si usa solo il verbo mangiare, mentre in tedesco esistono i verbi *essen* e *fressen*?", "Perché non posso dire *non l'ho saputo* e devo dire *non lo sapevo*?: queste e altre domande possono lasciare in imbarazzo il docente che non abbia un'adeguata preparazione teorica e/o esperienza sul campo. L'input a cui gli studenti di italiano L2 sono esposti in Italia è potenzialmente ricco anche a causa dei **materiali didattici utilizzati in classe** (selezionati fra una gamma ora molto ampia di prodotti realizzati da case editrici italiane specializzate o con settori dedicati all'italiano L2)⁶² a cui fanno eco i testi (scritti, visivi, sonori e audiovisivi) dell'ambiente circostante⁶³. Questo contesto verbale e pragmatico rimanda ad una

62 Editori specializzati in italiano per stranieri (manuali e saggi per la formazione dei docenti) sono Guerra Edizioni di Perugia, Bonacci di Roma, Alma di Firenze, Edilingue di Firenze-Atene. Negli ultimi anni altre case editrici hanno aperto sezioni dedicate all'italiano per stranieri, fra cui: Le Monnier di Firenze, Eli di Recanati, Giunti di Firenze, Mondadori di Milano.

63 L'uso di documenti audiovisivi nella classe di italiano L2 è particolarmente utile, non perché manchino occasioni di esposizione a interazioni spontanee o a varietà linguistiche diverse in italiano, ma piuttosto perché proprio con la guida del docente è possibile analizzare e decodificare con cura i messaggi verbali e non-verbali caratteristici dell'interazione fra parlanti nativi.

comune "identità italiana" (cfr. Trifone 2006), anche se commisto ad elementi dialettali o regionali più o meno marcati, a parole e mode angloamericane onnipresenti, a messaggi e forme culturali delle minoranze storiche o di nuovo insediamento: non tutti gli apprendenti stranieri sanno orientarsi in questo universo semiotico, anzi per un principiante tutto questo rappresenta una sorta di nebulosa indistinta. Non così per chi dispone di competenze linguistiche e interculturali più avanzate: in questo caso i testi complessi di cui si compone il sistema Italia rappresentano una risorsa inestimabile.

L'apprendimento dell'italiano L2 in Italia, anche se inserito in un percorso di apprendimento guidato (come quello che si svolge presso una Università per Stranieri, un Centro Linguistico Universitario, una scuola privata, un CTP, un'Università Pontificia, un polo di una Università americana ecc.) dovrebbe includere dunque una **valorizzazione delle possibilità di interazione con il territorio**, tenendo conto delle competenze e degli scopi degli apprendenti. Come ricorda Paolo Balboni, «ciò che caratterizza la situazione di insegnamento della lingua seconda è il fatto che le ore di didattica diretta svolta in classe dall'insegnante sono in interrelazione con la vita extrascolastica dello studente, in cui egli è esposto alla lingua viva, non strutturata e graduata, non spiegata e commentata» (Balboni 1994: 13). Questo però non avviene automaticamente: spesso è compito del docente creare e favorire queste interrelazioni.

È questo il caso, per esempio, delle dinamiche di **FICCS (Full-immersion: Culture, Content, Service)** adottate dai docenti dei programmi di italiano per i gruppi di **studenti delle università americane in Italia** (cfr. Kendall *et alii* 1990; Kolb 1994; Biagi *et al.* in stampa). Il modello tipico che contraddistingue questo tipo di esperienza è da sempre quello di corsi disciplinari insegnati per lo più in inglese, a cui si affiancano corsi nella lingua del posto (l'italiano in questo caso, spesso insegnato rigidamente sulla base del sillabo americano in una condizione più da LS che da L2). Gli studenti arrivano dal proprio *college* o dalla propria università in gruppi omogenei, accompagnati da un tutor bilingue (italiano/inglese), risiedono nella maggioranza dei casi in appartamenti insieme ad altri studenti dello stesso programma e solo raramente in famiglie italiane o in appartamenti con studenti italiani. Si tratta dei cosiddetti "programmi isola", dove il contatto con la cultura ospitante è del tutto marginale e dove allo studente vengono riproposte condizioni analoghe a quelle dell'università e del contesto sociale e culturale di origine, riducendo in tal modo al minimo i momenti di contatto con la "cultura seconda" (C2). Nel suo soggiorno all'estero presso queste strutture, lo studente americano è protetto dallo shock culturale anche dallo staff, in prevalenza statunitense, che riduce in modo drammatico le possibilità di incontro-scontro con la C2. In un programma **FICCS**, oltre al percorso di studi, è prevista invece una profonda esperienza di pragmatica interculturale, basata sulla partecipazione degli studenti alla vita italiana attraverso l'ospitalità in famiglia, l'avvicinamento e la frequentazione delle strutture sociali locali, le esperienze nelle attività sociali e di volontariato (assistenza agli anziani, servizio in ambulanza, attività caritatevoli ecc.) e la rielaborazione personale dell'esperienza fatta (principalmente attraverso la scrittura riflessiva). La competenza interculturale domina ogni azione di studio e servizio degli studenti, che devono imparare a capire le dinamiche collettive della comunità che li ospita, relativizzando i propri comportamenti e preparandosi ad affrontare altre comunità in futuro. In particolare ci si richiama alla filosofia del volontariato, testimoniata anche da storiche esperienze americane come quella dell'*American Field Service (AFS)*, che è alla base dei programmi "Intercultura" descritti sopra (par. 2.1.).

sto perché proprio con la guida del docente è possibile analizzare e decodificare con cura i messaggi verbali e non-verbali caratteristici dell'interazione fra parlanti nativi.

L'adozione di un programma di "full-immersion" permette di valorizzare al massimo il soggiorno nel paese ospitante: è quanto avviene anche agli studenti europei (i cosiddetti "studenti Socrates/Erasmus") che, successivamente o parallelamente ai corsi di italiano L2 offerti di solito dal Centro Linguistico dell'università di accoglienza, seguono i corsi universitari della propria disciplina e sostengono gli esami (scritti e orali) che in Italia (a differenza di altri paesi europei) si tengono generalmente in italiano⁶⁴. Un'esperienza linguistico-formativa di questo tipo può essere definita **CLIL (Content and Language Integrated Learning)** e rimanda alle esperienze teorizzate anche in riferimento all'educazione nelle scuole bilingui e all'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri nelle scuole italiane in contesto migratorio (cfr. Coonan 2002).

L'ambiente extrascolastico, che può favorire una più rapida acquisizione della seconda lingua, non ha dato gli effetti sperati, invece, in una regione teoricamente bilingue come l'Alto Adige, sebbene vi fossero tutte le premesse favorevoli perché accadesse. In questa regione alpina dell'Italia nord-orientale, in cui convivono gruppi linguistici italo-foni e germanofoni, oltre a quelli ladini in alcune vallate, non si è mai realizzato un vero e proprio bilinguismo equilibrato, anzi, di generazione in generazione non sembra verificarsi un cambiamento di rotta: l'italiano è una lingua poco praticata e sicuramente poco amata dai parlanti di madrelingua diversa, così come lo è il tedesco per i parlanti di madrelingua italiana. Uno stimolo all'apprendimento dell'italiano L2 e del tedesco L2 è la richiesta del **patentino di bilinguismo italiano/tedesco** per qualsiasi impiego pubblico locale, così come lo sono le offerte di educazione bilingue o trilingue a livello primario, secondario o universitario (p.es. con i corsi della Libera Università di Bolzano, offerti in italiano, tedesco e inglese), ma è difficile dare una svolta ad una situazione estraniante come quella radicata, anche per ragioni storico-culturali, in area altoatesina.

Certo non sono mancate le sperimentazioni e gli investimenti. Proprio in Alto Adige era nata negli anni Ottanta un'esperienza che doveva valorizzare l'apprendimento del tedesco e dell'italiano *in loco*: si trattava del "progetto Tandem" della prima generazione (poi sbarcato in rete e gestito in formato *on line* dall'Università di Bochum, recentemente ripreso dai Centri Linguistici di ateneo nel formato in presenza, sotto la definizione di "Tandem Learning"⁶⁵). L'idea è molto semplice: "Tandem" indica uno scambio linguistico bilingue fra pari, quindi idealmente in quei contesti dove siano presenti sul posto persone di età e interessi comuni ma lingua diversa, oppure in rete dove qualunque tipo di abbinamento linguistico è possibile fra persone che comunicano a distanza. Si tratta di una forma di apprendimento collaborativo fra pari, in cui i partecipanti si esercitano in coppia con lo scopo di migliorare le proprie conoscenze linguistiche; l'interlocutore nativo serve da modello al partner, lo corregge e può aiutarlo ad esprimersi. Fino a pochi decenni fa, un contesto come quello delle aree germanofone dell'Alto Adige era perfetto per realizzare un'esperienza di questo tipo in presenza. Oggi, come abbiamo detto, è possibile utilizzare la rete oppure sfruttare la compresenza di studenti italiani e stranieri presso tutti gli atenei d'Italia. Elementi fondamentali per il Tandem in presenza oppure *on line* sono:

- la **motivazione**: i due partner devono essere entrambi fortemente motivati;
- il **bilinguismo**: i due partner devono potersi esprimere in entrambe le lingue di lavoro;
- la **reciprocità**: i due partner sono al tempo stesso apprendenti e insegnanti, secondo un patto di collaborazione reciproca;

64 Solo alcune università, specialmente le facoltà scientifiche, offrono anche corsi disciplinari in inglese (es. la facoltà di economia Bocconi di Milano).

65 Sul *Tandem a distanza*, si veda il sito dell'Università di Bochum che propone attività per lettera, per e-mail o per telefono: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-ita.html>. Sul *Tandem Learning* in presenza rimandiamo, fra le altre, alle proposte del Centro Linguistico dell'Ateneo di Ferrara: <http://web.unife.it/centro/cia/tandem.html>.

- l'**autonomia**: i due partner si aiutano a vicenda, ma si tratta fondamentalmente di un percorso che entrambi intraprendono, autonomamente consapevoli degli obiettivi che vogliono raggiungere.

Dopo la creazione degli abbinamenti, gli studenti iniziano la loro attività in modo autonomo, ogni coppia concorda il programma, decide le tracce di discussione da seguire, il calendario, i temi da trattare, le modalità per le correzioni ecc. Se realizzato nell'ambito della stessa università, con uno studente italiano che si affianca ad uno studente straniero temporaneamente ospite dell'Ateneo, il Tandem, oltre ad essere un modo gratuito per rafforzare le competenze della lingua di apprendimento contemporaneamente sviluppate in contesto guidato, è anche un modo per facilitare l'ingresso degli studenti internazionali nel tessuto cittadino e accademico. La spendibilità sociale dei saperi e l'apprendimento collaborativo vengono esaltati in un contesto favorevole come quello in presenza o in rete.

2.4. Caratteristiche dell'output e tipi di interazione

La complessità e la varietà dell'*input* a cui sono esposti gli studenti di italiano L2 in Italia è tale da rappresentare il contesto ideale in cui è possibile che si evolvano delle competenze linguistico-comunicative molto avanzate, anche in tempi di soggiorno relativamente brevi, soprattutto se in un formato di apprendimento misto (guidato e spontaneo) e con una forte motivazione di fondo. I tipi di interazione possibili sono molto vari e affettivamente significativi, spesso anche modificati e negoziati (se il docente è esperto, se i compagni e gli amici sono aperti e disponibili a collaborare). Varia sarà anche l'esposizione agli accenti e alle intonazioni regionali, a tipi fisici diversi, a gestualità e modi di comunicare che cambiano da zona a zona (si pensi alla tipica costellazione di provenienze regionali diverse delle università italiane, soprattutto in quelle centro-settentrionali): tutto questo favorirà lo sviluppo della comprensione orale e la necessità di selezionare un modello "medio" di pronuncia e di gestualità su cui orientarsi. In contesto italiano, dunque, gli studenti potranno seguire al massimo le proprie inclinazioni e i propri interessi per interagire sui temi e con gli interlocutori che sono loro più congeniali: solo in certi contesti troppo protetti (come i programmi americani "Italian Study Abroad") o di estrema marginalità e chiusura (come le prigioni italiane affollate di stranieri) si troveranno delle situazioni che riporteranno a un microcosmo difficilmente penetrabile (tutto anglofono nel primo caso, quasi tutto popolato da idiomi stranieri nel secondo).

Generalmente, però, gli studenti in Italia non saranno solo portati ad utilizzare la L2 per determinati compiti o abilità ma potranno spaziare su tutto il repertorio (abilità orali e scritte, di produzione, ricezione, interazione e perfino di mediazione⁶⁶). Un contesto privilegiato in cui gli stranieri agiscono e comunicano in Italia è quello del **tempo libero** (turismo, sport, cultura, shopping, gastronomia), come dimostrano i numerosi testi realizzati in italiano dagli stranieri in questo dominio. Riportiamo come esempio (Fig. 7) una lettera scritta alla segreteria dei "Corsi di lingua e cultura italiana per stranieri" di Siena da un turista americano in viaggio in Italia all'inizio del Novecento.

66 L'abilità di "mediazione", introdotta nel QCE in un'ottica di apprendimento orientato all'azione, consiste in un'abilità molto avanzata e socialmente etica, finalizzata alla comunicazione sociale e all'obiettivo di permettere il contatto fra persone che non si comprenderebbero altrimenti.

Figura 7. Testo originale di una lettera scritta nel 1923 alla segreteria dei "Corsi di lingua e cultura italiana per stranieri" di Siena (per gentile concessione della Segreteria dell'Università per Stranieri di Siena).

Hotel Bazzoni
Tremezzo, 13 Giugno, 1923

Gentile Professore,
Ho ricevuto l'opuscolo dei corsi estivi per stranieri in Italia e vorrei ottenere più dettagliate informazioni dei corsi dati a Siena. Sono i due corsi sincroni o è possibile di prendere 1° corso e poi 2° corso? Quante volte alla settimana sono dati i corsi e a che ore? Da parecchi anni studio Italiano; ho letto la Divina Commedia accuratamente e molti romanzi Italiani ma ho avuto poca pratica o di parlare o sentire Italiano. Sono dottore Americano, età 43. Ringraziandola anticipatamente colla massima stima la saluto
Montgomery A. Crockett

L'autore di questa lettera è un dottore americano di 43 anni, di passaggio in Italia (scrive infatti da un albergo sul Lago di Como) che mostra l'intenzione di prolungare il suo viaggio per frequentare dei corsi di italiano per stranieri a Siena. Ne riportiamo il testo (da cui traspare un'ottima competenza della lingua scritta, forgiata sui testi letterari), evidenziando le parti contenenti degli errori linguistici (ortografici o lessicali):

Hotel Bazzoni
Tremezzo, 13 Giugno 1923

Gentile Professore,
ho ricevuto l'opuscolo dei corsi estivi per stranieri in Italia e vorrei ottenere più dettagliate informazioni dei corsi dati a Siena. Sono i due corsi sincroni o è possibile di prendere 1° corso e poi 2° corso? Quante volte alla settimana sono dati i corsi e a che ore? Da parecchi anni studio Italiano; ho letto la Divina Commedia accuratamente e molti romanzi Italiani ma ho avuto poca pratica o di parlare o sentire Italiano. Sono dottore Americano, età 43. Ringraziandola anticipatamente colla massima stima la saluto
Montgomery A. Crockett

Un altro settore in cui gli apprendenti di italiano L2 hanno ampie occasioni di *output* in Italia è quello relativo ai **contesti formali e agli argomenti settoriali** relativi al proprio ambito di interessi e di attività sul territorio italiano (universitari, religiosi, lavoratori, professionisti).
Riportiamo alla Fig. 8 il testo scritto direttamente al computer da uno studente arabofono del corso di laurea in mediazione linguistica e culturale in Italia (giugno 2008) come bozza per una tesina da presentare all'esame. Sono evidenti vari errori di punteggiatura, di ortografia, di interferenza dall'arabo (*una delle più tradotti del mondo, questi varie versioni*: l'arabo infatti non distingue le vocali *e/i*) e dall'italiano parlato nell'interazione spontanea (*sott'occhio*), ma la lingua usata è in linea di massima conforme a quella dei saggi di studio e del registro formale delle lezioni a cui lo studente è stato esposto:

Figura 8. Brano di una tesina di uno studente arabofono (2008).

My Way, il cui titolo originale è "Comme d'habitude", è una delle canzoni più famose di tutti i tempi è un classico della canzone popolare, entrando nel repertorio di tutti e diventando uno dei titoli più eseguiti al mondo, resa famosa all'origine in francese da Claude François (novembre 1967) con la musica di Claude François e Jacques Revaux, e le parole di Claude François e Gilles Thibault, è stata adattata poi in lingua inglese da Paul Anka; Incisa dal cantante Frank Sinatra nel dicembre del 1968, divenne non solo una delle canzoni più conosciute, ma anche, una delle più tradotti nel mondo, perchè in seguito, questa canzone è stata ripresa da vari cantanti, e venne cantata in vari lingue, in spagnolo da Rafael, da Gipsy kings (a mi maniera), in arabo da Taha- Khaled-Faudel(daiman), è in italiano da Bobby Solo (La mia strada) e di Patty Pravo (A modo mio,), oltre a quella decisamente più nota e più importante per noi in questo ambito, e quella di Claude François(come sempre)in cui i versi sono scritti da Andrea Lo Vecchio; che cercheremmo in questa saggio di mettere sott'occhio la traduzione in spagnolo, in inglese, in arabo, e in italiano distinguendo le differenze tra questi varie versione e le strategie praticate per l'adattamento del testo.

Infine, le maggiori occasioni di *output* in Italia sono offerte agli stranieri presenti sul territorio nei **contesti informali e spontanei** di interazione. Immigrati, studenti, turisti possono trovare ovunque (ciascuno secondo i propri spostamenti e interessi) occasioni per praticare la lingua, coprendo un ampio raggio di domini d'uso e servendosi di tutta la gamma di abilità linguistico-comunicative. La consapevolezza linguistica e culturale maturata nella classe di italiano L2 sarà indispensabile per fare tesoro di queste occasioni e proseguire nell'evoluzione della propria interlingua, per evitare fossilizzazioni e attivare la memoria a lungo termine anche attraverso occasioni di apprendimento informale ma emotivamente significativo.
Per avere un'idea del tipo di *output* degli stranieri in Italia (fra quelli presi in esame in questo capitolo), riportiamo alla Fig. 9 un'intervista informale a cui è stato sottoposto da una propria amica italiana uno studente universitario straniero residente in Italia per un periodo di studio. Si tratta di un ragazzo norvegese di 21 anni (che nel 2002, all'epoca dell'intervista, si trovava da più di un anno in Italia e studiava architettura a Genova).

Figura 9. Brano di una intervista a uno studente norvegese iscritto in una università italiana (2002)⁶⁷.

- Io sono Paul sono norvegese e + avito qua a Genova facci il primo anno di architettura e vivo insieme a Barzia
- Dunque + da quanto tempo sei in Italia?
- Sono in Italia daa_ marzo scorso cioè quattordici messi fa eem_ son ba si^ insoma si^ [CNV: ridono]
- Poi + quando e perché hai deciso di venire in Italia?
- Ma^ inizialmente sono venuto percheee_ + volevo stare un po' all'estero volevo vedere un po' l'Italia e avere un po' l'impressione di come sia eppoie +++ eee_ si^ per il tutto quanto /INT/ interesse + generale /STUD/ Be^si^ [CNV:ride]
- Poi + ee_ vorrei sapere dove mm_ abitavi prima e dove abiti attualmente?
- Ma^ + prima quando sono venuto in Italia sono venuto a Firenze [CNV: si gratta la testa] e i ho fatto un corso di due messi e mezzo di + di scuola di lingua poi sono/ ho girato un po' ee_ + ala fine sono venuto qua a Genova anche perche' (XXX) un posto di lavoro per l'estate
- Quando e perché hai deciso di studiare l'italiano?
- Eee_ italiano inazial/inizialmente l'ho studiato al liceo in Norvegia + e un po' perche' la lingua mi (XXX) bel è mi serviva anche dei punti in più perché la tersa lingua straniera ti da dei punti per + la maturita' em_ + e poi dopo sono venuto in Italia come (XXX) spiegato.
- Okei + e se dovessi dare un giudizio sull'italiano come ti sembra & cioè facile difficile & bello brutto & come lingua? &
- Ma^ + e' unn + una lingua complessa molti tempi dei verbi + eam ++ una grammatica magari + un po' più raffinata di quella norvegese che è abbastanza semplice
- E invece_ ci sono molte persone in Norvegia che studiano l'italiano?
- Ma^ tantissime non ce ne sono cheee il mio il mio liceo non + uno tra due licei che insegnava eee_ l'italiano poi però c'è (XXX) gente che fa i corsi la sera + ee (XXX) ci è per il anche la via dell'arte la cucina italiana tutte queste cose quindi + o magari perché viene considerata una lingua molto romantica quindi magari una coppia di & neo& innamorati che + ba [CNV:ridono]
- & Okei& Poi come consideravi gli italiani e l'Italia quando eri in Norvegia?
- Ma^ ++booo ++si dice che han un temperamento una temperamento molto forte moltoo_ latino eem +++ che si vestono bene ee ho sentito dire che l'italiani + ee anche l'uomo che vive per la strada si vesto per benissimo sempre molto elegante + eeem + che si vive + una vita bella e un che si vive bene qua in Italia

Concludiamo con una e-mail scritta nel 2008 ad amici italiani da un ingegnere svizzero tedesco esportatore di vini dall'Italia alla Svizzera, già studente dei Corsi di lingua cultura italiana dell'Università per Stranieri di Siena negli anni Settanta (Fig. 10):

Figura 10. E-mail inviata ad amici italiani da un imprenditore svizzero con interessi di lavoro in Italia (2008).

Ciao Pierangela e Duccio

che sorpresa davvero di sentire un cenno di vita di voi. Veramente dobbiamo trovarci prossima volta che vengo a Siena, che non è così spesso essendo come sai a fare vino davvero a Boca (NO). Mi sono trasferito anche in Svizzera con la mia ditta d'importazione vicino a Interlaken per essere più vicino anche alla azienda di Boca. Così faccio il pendolare tra Svizzera-Italia. La mia mamma è sempre in Toscana mezzo anno e il resto a Davos e stiamo tutti bene. Vedo l'ora di incontrarci a Siena

Ciao

Christoph

67. Di madrelingua norvegese, l'informante ha una buona conoscenza anche dell'inglese (a livello avanzato) e del francese (studiato solo alla scuola media). La scelta dell'italiano è stata successiva, avendolo studiato come terza lingua al terzo anno del liceo in Norvegia. Per le norme di trascrizione, si veda la nota 53 a pagina 240.

L'italiano lingua d'origine

3.1. Definizioni

All'espansione dell'italiano all'estero contribuiscono le comunità italofone residenti fuori dai confini nazionali, che ne promuovono il mantenimento, la diffusione, l'insegnamento e lo studio. La fortuna internazionale dell'italiano è infatti dovuta non solo all'interesse di natura intellettuale e colta che fin dal Cinquecento ha costituito una motivazione allo studio della nostra lingua e a cui, in tempi più recenti, si sono aggiunti l'attrazione esercitata dal *made in Italy* e gli effetti della mondializzazione (v. cap. 1), ma anche ai riflessi dell'emigrazione italiana in altri paesi.

Tra il pubblico che frequenta corsi di lingua italiana all'estero, troviamo dunque oriundi italiani per i quali l'apprendimento si realizza nella prospettiva di quello della lingua di origine, dato che l'italiano costituisce il codice di comunicazione intrafamiliare o in uso nella comunità etnica di appartenenza, o semplicemente la lingua dei propri progenitori espatriati dall'Italia. Si tratta di apprendenti di diverse fasce d'età che studiano l'italiano per migliorare la propria competenza o, nei casi in cui questa sia assente o molto ridotta, per attuare attraverso la lingua il recupero delle proprie origini familiari e culturali.

Lingua etnica, *community language*

Per designare la lingua impiegata e appresa nell'abito familiare e nella comunità di appartenenza da oriundi, è usata anche l'espressione *lingua etnica* (Balboni 2002). In ambito anglosassone è preferita quella di *community language*, al fine di sottolineare che non si tratta di una lingua prima, né di una lingua seconda, ma della lingua della comunità di riferimento, la cui competenza si sviluppa in concomitanza con quella della lingua del paese ospite, in una situazione di lingue e culture a contatto (Tosi 1995).

Alcuni autori non riconoscono uno *status* specifico alle situazioni di insegnamento-apprendimento che rientrano in questo contesto, in quanto le assimilano a quelle relative all'italiano L1 (Favaro 2002). Anche lo Stato italiano non prevede uno specifico profilo professionale per i docenti impegnati nell'insegnamento dell'italiano nell'ambito delle iniziative scolastiche rivolte ai figli dei nostri connazionali all'estero, reclutando gli insegnanti tra quelli di lingua straniera e di lettere di ruolo nella scuola italiana⁶⁸. Ap-

⁶⁸ Il mancato riconoscimento di una specifica figura professionale è confermato anche dal Decreto Interministeriale n. 4747 del 28 luglio 2006, con il quale sono state indette le prove di accertamento della conoscenza delle lingue straniere per l'ultimo l'aggiornamento delle graduatorie permanenti, finalizzate alla destinazione all'estero del personale della scuola, realizzato nel 2007 dal MAE (<http://www.cislsuola.it/node/16042>).

pare invece opportuno considerare gli italiani all'estero, appartenenti a generazioni successive alla prima, come apprendenti di italiano L2 (Vedovelli 2002a), in quanto la loro competenza si sviluppa in una situazione di contatto linguistico e culturale, estranea all'esperienza del connazionale in patria. Inoltre non per tutti l'italiano è la lingua della socializzazione primaria, come nel caso della L1, e la competenza è generalmente circoscritta ad alcuni domini d'uso. Per le ultime generazioni, in particolare, l'italiano può costituire una lingua straniera, da apprendere solo in ambiente formale. L'azione didattica da proporre non può quindi prendere come riferimento l'insegnamento dell'italiano ai madrelingua in Italia, ma deve adottare soluzioni metodologiche e modelli operativi che possano rispondere alle specifiche esigenze di questo contesto di apprendimento-insegnamento.

Con dominio si intende una sfera di azione o un'area di interesse sociale, nell'ambito della quale si realizzano situazioni comunicative che presentano delle regolarità. Ad esempio, il dominio educativo comprende situazioni che implicano relazioni di ruolo insegnante-studente, che si realizzano nel luogo scuola, durante l'orario scolastico.

3.2. Caratteristiche degli apprendenti

Quando parliamo di italiano come lingua di origine ci riferiamo ad una realtà eterogenea e composita dalla quale non emerge un unico profilo di apprendente, ma una gamma di profili, che non possono essere individuati e descritti prescindendo dalle diverse situazioni linguistiche delle comunità italofone all'estero, derivate dalle condizioni di emigrazione che le hanno caratterizzate, e dalla differenziazione per fasce generazionali.

3.2.1. Le condizioni di emigrazione italiana all'estero

L'emigrazione è un fenomeno storico complesso e di ampia portata che ha interessato la penisola italiana per molti secoli, ma che ha assunto una notevole consistenza nel periodo che va dalla metà dell'Ottocento alla metà degli anni Settanta del secolo scorso. Gli studi sull'emigrazione parlano di 27 milioni di italiani che avrebbero lasciato il territorio nazionale tra il 1876 e il 1976 (Rosoli 1978). Nel periodo antecedente alla prima guerra mondiale gli italiani si sono diretti principalmente nel continente americano. Si trattava di una emigrazione di lungo periodo, proveniente dalle zone economicamente più depresse dell'Italia e con un tasso di analfabetismo, e di dialettologia molto elevata (De Mauro 1983), il cui inserimento e stanziamento nei territori ospiti è stato favorito da un atteggiamento aperto nei confronti dell'incremento della popolazione da parte dei paesi d'oltreoceano. Dopo un rallentamento dovuto ai conflitti mondiali, un altro ciclo consistente di espatri si apre nel 1947 e dura fino al 1973, anno in cui si registra per la prima volta nel Ventesimo secolo un saldo migratorio positivo⁶⁹, sebbene l'emigrazione italiana all'estero costituisca un fenomeno ancora oggi attivo. Le mete di questa seconda ondata di emigrazione sono state soprattutto i paesi europei in crescita, come la Francia, il Belgio, la Germania e la Svizzera, e destinazioni più lontane come il Venezuela, l'Australia e il Canada. Dei 7 milioni di connazionali che sono partiti tra il 1945 e il 1975, la metà si è stabilita all'estero, mentre circa 3 milioni e mezzo di persone hanno preferito la via del rientro (Golini-Amato 2001).

⁶⁹ Quando i rimpatri risultano maggiori degli espatri di parla di saldo migratorio positivo.

Data la vastità e la complessità del fenomeno, risultano molte le variabili che concorrono a caratterizzare le diverse condizioni di emigrazione, sebbene siano individuabili alcuni fattori che accomunano i paesi d'oltreoceano, distinguendoli da quelli europei. Uno di questi è costituito dall'**atteggiamento nei confronti dei neoarrivati, maggiormente volto all'integrazione nei paesi americani e in Australia, che miravano ad un incremento della popolazione, temuto invece nel continente europeo.** Dopo le prime difficoltà, in questi paesi i nostri connazionali si sono integrati e mescolati alla popolazione locale allontanandosi dall'uso dell'italiano come lingua della comunicazione quotidiana in ambito familiare e extra-familiare, pur non dimenticando la propria identità linguistica e culturale. Negli Stati Uniti solo un numero ridotto di oriundi italiani risultava usare abitualmente la lingua d'origine negli anni Ottanta⁷⁰. In Australia, anche a seguito della politica assimilazionistica degli anni Cinquanta, solo un terzo della comunità italiana, che conta oggi circa un milione di persone, usa ancora l'italiano (Bettoni 2006b).

Un altro fattore di differenziazione è la **durata attribuita dal migrante al proprio trasferimento all'estero.** L'emigrazione nei paesi d'oltreoceano si è configurata ed è stata concepita come un progetto di lunga durata che necessitava, per essere realizzato, di strumenti anche linguistici che consentissero l'inserimento nella nuova realtà sociale. Mentre l'apprendimento della lingua dei paesi ospiti è stato sostenuto da un tale presupposto, l'italiano ha subito un indebolimento, dovuto al restringersi dei propri domini d'uso, parallelo all'avanzare del processo di integrazione del migrante. Differentemente i paesi europei, preoccupati dall'aumento demografico, hanno spesso adottato atteggiamenti e misure che non hanno promosso l'effettiva integrazione, spingendo le comunità minoritarie all'isolamento e alla chiusura. I nostri connazionali dal canto loro, concependo l'espatrio come un episodio temporaneo, che si sarebbe concluso non appena fossero state accumulate le risorse economiche necessarie per rientrare in patria, non si sono fortemente impegnati nel proprio inserimento nel tessuto sociale locale.

Sul comportamento linguistico degli emigrati italiani nei paesi europei hanno inoltre **infuito le possibilità di contatto con la madrepatria.** La vicinanza geografica all'Italia e l'emigrazione stagionale, che sommandosi a quella permanente e temporanea incrementa periodicamente la consistenza delle collettività italiane all'estero, hanno permesso infatti continui interscambi con la lingua e la cultura d'origine, favorendo la conservazione di un buon livello di competenza nella lingua d'origine.

Anche la **prossimità linguistica e culturale con il paese ospite** ha svolto un ruolo nella trasformazione degli usi linguistici. In paesi come l'Argentina, dove il grado di tale prossimità è elevato e veniva riconosciuto un certo prestigio alla cultura italiana, l'integrazione è avvenuta in tempi più rapidi, accelerando il processo di perdita della lingua d'origine, dovuto al logorio linguistico a cui sono sottoposte le lingue delle minoranze etniche in contesto migratorio (Bettoni 1993).

Altri fattori che incidono sul grado di mantenimento dell'italiano sono la **consistenza numerica e la densità demografica della comunità di connazionali.** In paesi, come la Svizzera⁷¹, dove si registra un elevato numero di presenze, concentrate in alcune zone, l'italiano ha conservato lo status di lingua della comunicazione familiare e quotidiana,

⁷⁰ Sull'indebolimento dell'uso dell'italiano negli USA hanno inciso anche la decisione, presa verso la fine dell'Ottocento in alcuni stati, di impiegare l'inglese come unica lingua di insegnamento e l'esclusione delle lingue d'origine dal percorso educativo, prevista dalla legislazione sull'istruzione nel periodo tra i due conflitti mondiali (Tosi 1995).

⁷¹ In Svizzera sono attualmente residenti, secondo l'Anagrafe consolare, 520.122 cittadini italiani su un territorio di 41.300 chilometri quadrati. Sull'elevato grado di mantenimento della lingua italiana in Svizzera incidono anche il fatto che l'italiano sia una delle 4 lingue nazionali della Confederazione Elvetica, la vicinanza geografica all'Italia, la diffusione di canali televisivi italiani e di fonti giornalistiche, sia nazionali che ticinesi, l'affermazione dell'italiano come lingua veicolare tra i membri delle comunità minoritarie di differenti nazionalità.

risultando funzionale agli scambi comunicativi tra un numero consistente di persone in una gamma ampia di domini d'uso. Le più frequenti occasioni di esposizione alla lingua italiana e di contatti con l'Italia consentite dalla diffusione della Tv satellitare e di Internet e dal miglioramento dei trasporti, rappresentano infine fattori a cui dev'essere attribuito il buon livello di mantenimento della lingua d'origine riscontrabile oggi in alcuni paesi europei.

I comportamenti linguistici delle comunità italiane all'estero sono dunque caratterizzati da un'ampia variabilità dello stato di mantenimento della lingua d'origine, derivata dalle differenti storie di emigrazione. Ciò che accomuna le diverse situazioni è la necessità di superare le identità linguistiche locali in favore dell'adozione di forme linguistiche, che consentano lo scambio comunicativo tra parlanti provenienti da diverse regioni d'Italia. «Ecco allora che nei contatti con altri dialetti l'intelleggibilità viene garantita dalla spinta a produrre strutture che superino i tratti locali e che prendono una forma corrispondente a quella che viene sentita come la forma dell'italiano, almeno nell'immaginario linguistico dell'emigrato» (Vedovelli 2002b: 134). La lingua utilizzata nelle interazioni con i connazionali non è infatti l'italiano standard, a cui l'emigrante italiano con basso grado di scolarizzazione non aveva accesso, ma una **varietà sub-standard**, fortemente interferita dal dialetto e

Sono considerate varietà sub-standard dell'italiano quelle che comprendono tratti linguistici marcati diastraticamente, cioè propri di varietà impiegate da determinate classi socioeconomiche, come l'italiano popolare, e marcati diafasicamente, cioè con tratti propri di varietà usate in relazione alla situazione di comunicazione o alla funzione che la lingua deve svolgere, come l'italiano familiare (Berruto 1987: 13-27).

sofferta alle pressioni esercitate dal contatto linguistico con la lingua del paese ospite, definita **italiano di emigrazione.** Si tratta di una varietà coincidente con l'italiano popolare, impiegata all'estero anche da fasce sociali più elevate che in Italia (Berruto 1987; Bettoni 1993), e caratterizzata a livello lessicale dalla presenza sia di parole d'origine dialettale, sia di prestiti e calchi provenienti dalla lingua del paese ospite.

3.2.2. La differenziazione tra le fasce generazionali

Oltre a diversificarsi in relazione all'area geografica e alle diverse condizioni di emigrazione, il mantenimento dell'italiano presso le comunità di nostri connazionali all'estero varia attraverso le fasce generazionali. L'italiano di emigrazione subisce infatti un'evoluzione con il passaggio da una generazione all'altra, caratterizzata da una lenta erosione, conseguente al restringersi dei domini d'uso della lingua d'origine in concomitanza con l'integrazione nella società ospite e lo sviluppo della competenza nella lingua locale. Saltarelli (1984) individua quattro stadi nel corso evolutivo di una lingua di emigrazione (Fig. 11).

Figura 11. Corso evolutivo di una lingua di emigrazione

Corso evolutivo



Nello stadio iniziale, definito standard dall'autore, l'italiano usato dalla **prima generazione** di emigrazione è quello posseduto al momento dell'arrivo nel paese straniero. Non si tratta ancora dell'italiano di emigrazione, che si sviluppa successivamente, quando il dialetto d'origine, a causa della ridotta portata comunicativa, viene circoscritto ai soli usi familiari e alle interazioni con i corregionali, mentre nei contatti sociali e pubblici con la comunità italiana si adotta una varietà che consenta di trascendere le differenze geografiche.

I prestiti più frequenti, cioè le parole provenienti dalla lingua del paese ospite e inserite in vario scambio comunicativo in lingua d'origine, sono quelli che hanno una somiglianza con parole italiane come *firma* (*Firma* = ditta), *blocco* (*Block* = condominio), *azione* (*Aktion* = vendita promozionale), usati dagli emigrati nella Svizzera tedesca, *farma* (*farm* = fattoria), *corte* (*court* = tribunale), *licenza* (*license* = patente), usati nei paesi di lingua inglese, *carta* (*carta* = lettera), *mentira* (*mentira* = falsità) nei paesi di lingua spagnola.

da un basso livello normativo e da una ridotta funzionalità comunicativa nel paese ospite, sviluppano la competenza di un sistema semplificato che ricorda quello delle lingue **pidgin**.

Nel terzo stadio, che riguarda la **terza generazione** d'emigrazione, la produzione linguistica è molto frammentaria e limitata a un numero ridotto di elementi lessicali, morfologici e sintattici, fortemente interferiti dalla lingua del paese ospite. Lo stadio del **fragment** precede quello della scomparsa della competenza nella lingua d'origine da parte dei parlanti.

Questo modello descrittivo, elaborato in riferimento alla situazione nordamericana, sebbene illustri in maniera chiara il processo di erosione a cui è soggetta la lingua d'origine, non può essere applicato a tutti i contesti che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, si contraddistinguono per il diverso grado di mantenimento dell'italiano. Soprattutto con la seconda generazione si apre un ventaglio di possibilità che comprende, oltre alla situazione descritta da Santarelli, anche quella di alcune mete europee di emigrazione in cui l'italiano continua ad essere la lingua della socializzazione primaria, degli scambi comunicativi nell'ambito della comunità etnica e del dominio lavorativo, coesistendo nel repertorio individuale con la lingua o le varietà linguistiche del paese ospite. Anche con la terza generazione, in alcune è riscontrabile il mantenimento di una buona competenza dell'italiano, che continua ad essere usato nel dominio familiare, del tempo libero e delle relazioni di amicizia.

Il contatto con la lingua del paese ospite, trasforma l'**italiano di emigrazione** in un sistema in dissolvenza, contraddistinto da una riduzione del lessico e da una generale semplificazione morfologica e sintattica. Il repertorio linguistico della prima generazione attraversa quindi la fase del **fading**. Lo stadio successivo è proprio della **seconda generazione** e presenta una netta riduzione lessicale e morfologica, accompagnata da una sintassi adattata al sistema della L2. Gli oriundi, essendo esposti principalmente alla varietà di emigrazione, caratterizzata

I **pidgin** sono lingue che si sviluppano nel contatto linguistico tra popolazioni che hanno idiomi diversi e che, avendo necessità di disporre di un codice comune di comunicazione, ricorrono ad una terza lingua. Le lingue **pidgin** sono varietà semplificate, che consentono di assolvere ad una gamma limitata di funzioni comunicative, la cui grammatica è plasmata su quella delle lingue indigene, mentre il lessico è tratto dalla lingua che vi si sovrappone (lingua lessicalizzatrice). Un **pidgin** è quindi una L2 la cui competenza non si evolve a causa dei ridotti ambiti di esposizione.

A seconda della lingua lessicalizzatrice, si distinguono **pidgin** a base inglese, francese, portoghese, olandese e spagnola.

Un quadro dell'attuale **spazio linguistico delle comunità italiane** residenti all'estero è tracciato in *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002). I dati raccolti con l'indagine mostrano una certa vitalità del dialetto, utilizzato in modo esclusivo solo dagli anziani della prima generazione di emigrazione (20,9%). L'uso dell'italiano presenta un decremento con il diminuire dell'età dei soggetti, indicando la perdita della lingua d'origine attraverso le generazioni. La competenza nella lingua del paese ospite aumenta invece con l'abbassamento dell'età, essendo maggiore nei bambini e negli adolescenti e della terza generazione. Il più alto grado di competenza multipla nei due sistemi linguistici è posseduto dagli adulti di seconda generazione⁷².

Per spazio linguistico si intende l'insieme delle possibilità espressive a disposizione del parlante, che nella comunicazione effettua scelte linguistiche muovendosi lungo tre assi:

- quello della diffusione delle parole e delle forme, che può essere familiare, locale, regionale, nazionale, ecc.;
- quello della formalità-informalità;
- quello del canale di comunicazione, che può essere orale scritto, trasmesso (De Mauro 1980: 102-112).

3.2.3. Profili di apprendenti di origine italiana

Risulta molto difficile calcolare l'entità della presenza italiana oggi nel mondo per via della naturalizzazione e dei matrimoni misti. Si stima comunque che siano più di 58 milioni le persone di origine italiana residenti fuori dai confini nazionali, considerando i naturalizzati, gli oriundi diretti, i figli di emigranti che non hanno ancora scelto la propria nazionalità. Buona parte di questa folta schiera di persone costituisce il pubblico potenziale dell'italiano come lingua d'origine, che si articola in una gamma di profili di apprendenti, identificabili in relazione alle diverse situazioni linguistiche delle comunità italofone all'estero e alla stratificazione di queste per fasce generazionali, descritte nei paragrafi precedenti.

Un primo profilo è rappresentato da esponenti della terza o quarta generazione di emigrazione in paesi caratterizzati da un basso grado di mantenimento dell'italiano che, pur non possedendo alcuna competenza linguistica nella lingua d'origine, decidono di studiare la lingua italiana per recuperare e definire la propria identità linguistica e culturale. Questo tipo di **apprendenti non competenti** spesso non differisce dagli studenti stranieri, se non per la motivazione all'apprendimento. Si tratta soprattutto di adulti e giovani adulti che frequentano corsi di italiano presso i Comitati della Società *Dante Alighieri*, scuole di lingua private, università e Istituti Italiani di Cultura (v. cap. 1). L'attestazione della presenza di apprendenti di origine italiana presso quest'ultime istituzioni è fornita dalla già citata indagine *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002), nell'ambito della quale è stata realizzata una ricognizione delle motivazioni allo studio dell'italiano, facendo riferimento a quattro macrocategorie motivazionali: tempo libero, lavoro, studio, ragioni personali. Ogni macrocategoria è stata sottoarticolata in categorie analitiche, di cui doveva essere indicato dagli intervistati l'ordine di importanza (crf. 1.3.3.). L'origine familiare, come mostra la Tab. 1, è stata indicata come seconda motivazione da chi studia l'italiano per ragioni personali.

Tra coloro che ricevono una formazione linguistica presso le istituzioni menzionate, troviamo anche chi ha una competenza di base nella lingua d'origine, ma decide di seguire un corso per approfondire lo studio della lingua e della cultura italiana. Questo secondo profilo di utenti, che potremo definire di **apprendenti parzialmente competenti**, è generalmente costituito da persone della stessa fascia d'età del profilo precedente.

⁷² Questo dato generale è confermato anche per l'Argentina, meta di una emigrazione più antica e territorio in cui l'erosione dell'italiano si è realizzata in tempi minori a causa della prossimità linguistica e culturale tra popolazione emigrata e popolazione autoctona (Pañat 2004).

Tabella 1. Motivazioni allo studio dell'italiano (De Mauro et alii 2002: 164-173)

Motivazione	Percentuale risposte
Tempo libero	32,8
Ragioni culturali	7,1%
Turismo	57,7%
Aspetti della società italiana contemporanea	43,4%
Ragioni personali	25,8
Partner italiano	62,7%
Origine familiare	54%
Lavoro	22,4
Lavorare con ditte italiane	84,3%
Per fare carriera	43,8%
Per trovare lavoro in Italia	34,7%
Studio	19
Continuazione degli studi in Italia	66%
Partecipazione a programmi di mobilità	25,6%

Ritroviamo queste prime due tipologie di utenti anche nei corsi di italiano, offerti da istituzioni pubbliche e private in Italia. L'esperienza di apprendimento in Italia può essere realizzata in alternativa alla frequenza di un corso nella nazione di residenza o successivamente a questa.

Utenti di corsi tenuti da istituzioni pubbliche e private sul territorio nazionale, sono anche adolescenti e giovani adulti che usufruiscono di un soggiorno-studio in Italia, sovvenzionato dall'associazionismo italiano all'estero. Oltre ad essere forme stabili di aggregazione tra connazionali, le associazioni svolgono un importante ruolo nella diffusione dell'italofonia, promossa attraverso la pubblicazione e la distribuzione di quotidiani e periodici, e nel mantenimento della lingua e cultura italiana presso le giovani generazioni, sostenuto anche con l'organizzazione e il finanziamento di soggiorni in Italia⁷³. Questa tipologia di utenti differisce da quelle descritte sopra perché comprende anche adolescenti e per il fatto che può essere destinataria di corsi di lingua appositamente organizzati. In questo caso il corso mirerà a soddisfare i bisogni specifici del gruppo di oriundi italiani.

Un altro profilo di apprendenti è costituito da giovani adulti che seguono corsi di italiano nell'ambito del proprio percorso di studio universitario. Può trattarsi di studenti delle facoltà di lingue o di altre facoltà che scelgono l'italiano perché già possiedono una competenza di base in questa lingua, essendo la lingua utilizzata in famiglia o nella comunità etnica o nel caso di mancanza di competenza, perché mossi da ragioni di ordine affettivo o identitario. A differenza degli altri profili, gli **studenti universitari** costituiscono un pubblico relativamente omogeneo per età, livello di istruzione e bisogno di

⁷³ L'associazionismo è molto sviluppato presso le comunità italiane all'estero che organizzano forme di aggregazione di vario livello, nazionale l'Associazione Nazionale Famiglie Emigrate o Azzurri nel mondo, regionale come Veneti nel mondo, Toscani nel mondo o Lucani nel mondo e locale come l'associazione Bergamaschi nel mondo.

sviluppare competenze linguistiche anche relative all'ambito disciplinare di studio (v. cap. 1).

Tra le fasce inferiori d'età troviamo **adolescenti e bambini** che frequentano la scuola nel paese ospite e inseriscono lo studio dell'italiano nell'ambito del proprio curriculum scolastico o decidono di iscriversi ad una scuola bilingue. Secondo i dati forniti dal Ministero degli Affari Esteri (MAE) le scuole straniere, internazionali ed europee con sezioni italiane sono attualmente 121⁷⁴. A questo pubblico dell'italiano in ambito scolastico si aggiungono gli alunni di 162 scuole italiane, distribuite sul globo. Dei circa 32.841 alunni che, nell'anno scolastico 2003-2004, hanno frequentato queste istituzioni, il 30% era costituito da oriundi italiani.

La formazione linguistica dei figli degli italiani all'estero può essere realizzata anche attraverso la frequenza di iniziative di tipo scolastico promosse dal MAE, come i Corsi di Lingua e Cultura italiana⁷⁵. Si tratta di corsi gestiti da enti, associazioni, comitati e scuole locali, finanziati dal MAE, che hanno la funzione di mantenere vivo il legame con la lingua e la cultura d'origine, consentendo anche di ottenere l'equiparazione dei titoli di studio esteri a quelli rilasciati dalla scuola dell'obbligo italiana. Nelle diverse mete di emigrazione italiana all'estero i corsi hanno assunto diversi indirizzi e configurazioni a seconda delle caratteristiche e delle esigenze delle comunità. In alcuni paesi, soprattutto quelli extraeuropei, le diverse iniziative godono di una larga autonomia di indirizzo, assumendo una fisionomia di tipo sperimentale e accogliendo anche utenti non di origine italiana, mentre in altri luoghi si sono avvicinati alla logica scolastica caratterizzandosi per l'adozione di programmi che si rifanno a quelli ministeriali italiani, la tendenza al controllo formale delle frequenze, l'introduzione della valutazione e la ricerca di forme di certificazione finale. Molti di questi corsi si svolgono fuori dall'orario scolastico locale e si articolano in incontri settimanali. Altri sono invece inseriti o integrati nel sistema scolastico del paese ospite ed hanno un riconoscimento a livello curricolare. Nell'anno scolastico 2003-2004 si sono svolti nel mondo 29.698 corsi, con 519.687 alunni⁷⁶, quasi tutti bambini e adolescenti, in larga parte di origine italiana.

Gli alunni che frequentano le diverse tipologie di scuole e i Corsi di lingua e cultura italiana hanno una competenza molto variabile dell'italiano, il cui livello dipende dalla situazione linguistica della comunità italiana in cui sono inseriti. Nel caso specifico dei Corsi di lingua e cultura italiana offerti nei paesi europei, in cui l'emigrazione ha mantenuto l'italiano come lingua della comunicazione familiare e comunitaria, possono riguardare livelli elevati di competenza, che si avvicinano a quelli dei coetanei residenti in Italia.

Gli adolescenti e i bambini acquisiscono o mantengono la propria lingua d'origine anche con la frequenza di corsi offerti dagli Istituti Italiani di Cultura, dai comitati della Società "Dante Alighieri" o da scuole private. I dati relativi agli Istituti Italiani di Cultura mostrano una consistente presenza di bambini e adolescenti, sebbene la loro numerosità rimanga inferiore a quella degli adulti (De Mauro et alii 2002)⁷⁷.

Riassumendo, nei contesti di insegnamento dell'italiano come lingua d'origine possono essere rintracciati i seguenti profili di apprendenti:

⁷⁴ I dati sono tratti dal sito, http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/IstituzioniScolastiche/Est/

⁷⁵ I Corsi di lingua e cultura italiana sono previsti dal decreto legislativo n. 297/1994, art. 636 (ex legge 153/1971) e dalla Circolare n. 13 del 7 agosto 2003.

⁷⁶ I dati sono tratti dall'elaborazione ISTAT delle fonti MAE, recuperabili nel sito http://culturaincifre.istat.it/sito/varie/tavole_estero2005.xls#corsi1A1

⁷⁷ Nel 2000 hanno frequentato i corsi offerti dagli Istituti Italiani di Cultura 403 bambini e 995 adolescenti, mentre gli adulti ammontavano a 43308 (De Mauro et alii 2002).

- a) **esponenti della terza o quarta generazione non competenti** in italiano, che frequentano corsi organizzati dagli Istituti italiani di cultura all'estero, dai comitati della Società "Dante Alighieri" o di scuole private;
- b) **esponenti della terza o quarta generazione parzialmente competenti** in italiano, che frequentano gli stessi tipi di istituzione;
- c) **adulti o giovani adulti, con competenza variabile dell'italiano**, che scelgono di approfondire la conoscenza della lingua e della cultura italiana facendo un corso di lingua presso istituzioni pubbliche e private in Italia;
- d) **giovani adulti o adolescenti che frequentano corsi di lingua in Italia**, sovvenzionati dall'associazionismo italiano all'estero;
- e) **studenti universitari**, che seguono corsi di italiano nell'ambito del proprio percorso di studio accademico;
- f) **adolescenti e bambini che scelgono come lingua straniera l'italiano** nell'ambito del curriculum della scuola del paese ospite;
- g) **adolescenti e bambini che frequentano scuole bilingue**;
- h) **adolescenti e bambini che frequentano scuole italiane all'estero**;
- i) **adolescenti e bambini che frequentano i Corsi di Lingua e Cultura Italiana**, finanziati dal Ministero degli Affari Esteri;
- l) **adolescenti e bambini che seguono corsi offerti dagli Istituti Italiani di Cultura**, dai comitati della Società "Dante Alighieri" o da scuole private.

3.2.4. Motivazioni e bisogni di apprendimento

Le esigenze che spingono l'oriundo italiano all'apprendimento e al mantenimento della lingua d'origine sono di più ordini e variano, non solo in base a fattori individuali, ma anche in relazione alla fascia d'età. Coloro che decidono di frequentare un corso di lingua italiana da adulti (profili a, b, c, d, e, descritti nel paragrafo precedente), possono essere indotti a sviluppare o migliorare la loro competenza in questa lingua da **motivazioni affettive e identitarie o strumentali**.

Il recupero delle proprie radici culturali e linguistiche è un'esigenza che emerge a seguito del processo di ridefinizione a cui è sottoposta l'identità individuale e sociale nell'esperienza migratoria, che le differenti generazioni vivono in modo diverso. La seconda generazione di emigrazione è quella che maggiormente sperimenta il senso di smarrimento derivato da una identità incerta. Da un lato, infatti, questa generazione riceve dai genitori un patrimonio linguistico e culturale italiano, dall'altro acquisisce competenza nella nuova lingua e cultura attraverso la scuola, il gruppo dei coetanei, i *mass-media* e la partecipazione alla vita socioculturale locale, trovandosi impegnata nella continua ricerca di un equilibrio, che possa condurre ad una sintesi armoniosa tra la propria eredità e la nuova esperienza. Le generazioni successive vivono invece in modo meno conflittuale la definizione della propria identità, tanto che l'italianità affievolita, trasmessa loro dalla seconda generazione, può diventare una spinta verso la costruzione di un'appartenenza multipla, realizzata attraverso il recupero delle proprie radici linguistiche e culturali, che può essere offerto dal corso di lingua italiana o dal soggiorno-studio in Italia.

Anche **una motivazione strumentale**, cioè legata alla spendibilità delle competenze acquisite (v. par. 1.3.3), può muovere l'adulto e il giovane adulto di origine italiana allo studio della lingua dei suoi progenitori. Tra le motivazioni strumentali di breve periodo possiamo menzionare la facilità di apprendimento per quanti hanno una competenza di base, seppure ridotta. È il caso questo di alcuni studenti universitari che, dovendo inserire nel proprio percorso di studio una lingua straniera, scelgono l'italiano o di adolescenti e bambini che preferiscono optare per questa lingua tra le materie comprese nel proprio curriculum scolastico. Altri utenti possono invece decidere di apprendere l'ita-

liano per conseguire obiettivi più a lungo termine, come migliorare la propria posizione lavorativa, riallacciare relazioni con parenti in Italia o ampliare i propri contatti con la comunità italiana residente all'estero. Ulteriori motivazioni allo studio dell'italiano sono state fornite negli ultimi decenni dalla globalizzazione dei mercati, dalla riduzione delle frontiere e dalla politica linguistica europea, che sostenendo la parità tra le lingue comunitarie e mirando allo sviluppo del plurilinguismo, valorizza la competenza multipla dei discendenti di oriundi italiani.

I bisogni di apprendimento di queste tipologie di apprendenti abbracciano la capacità di esprimersi in contesti d'uso quotidiano, legati al dominio delle relazioni private e anche a quello turistico, e si estendono fino a comprendere lo sviluppo di competenze linguistiche specifiche, inerenti particolari ambiti lavorativi e settori disciplinari di studio⁷⁸.

Non si può contare su una solida motivazione all'apprendimento nell'insegnamento ai profili di utenti compresi nella fascia di età dei bambini e degli adolescenti (profili i, j del paragrafo precedente). In alcuni casi il bambino e il ragazzo italiani non desiderano affatto frequentare il corso di lingua italiana, perché lo studio della lingua di origine evidenzia la loro appartenenza ad un gruppo socialmente minoritario e non ne colgono il valore strumentale ed educativo. Sono i genitori che, spinti dal desiderio di trasmettere ai figli il proprio patrimonio linguistico e culturale o, nel caso delle migrazioni più recenti che caratterizzano i paesi europei, convinti della temporaneità del proprio progetto migratorio, iscrivono i giovanissimi utenti ai corsi di lingua italiana. Obiettivo prioritario dell'azione didattica rivolta a queste tipologie di utenti diventa quindi la promozione di una **motivazione intrinseca** (Pallotti 1998), cioè basata sul piacere di frequentare il corso, di incontrare i propri compagni, di fare qualcosa insieme e di migliorare le proprie capacità linguistiche e di studio.

Oltre ad essere ostacolata da fattori affettivi, derivati dall'incerta identità individuale e sociale in via di costruzione del bambino e dell'adolescente di origine italiana, la motivazione può essere ridotta anche dalla consapevolezza di possedere un livello linguistico sufficiente per comunicare nel dominio d'uso familiare, nelle situazioni di interazione all'interno della comunità italiana e nei periodi di vacanza da trascorre in Italia. Molti degli alunni dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana dei paesi europei, in cui si riscontra un buon grado di mantenimento della lingua di origine, sono poco spinti a migliorare la propria competenza perché ritengono di possedere già strumenti linguistici adeguati a soddisfare i propri bisogni di comunicazione in lingua italiana. Solo ampliando gli ambiti e i contesti d'uso dell'italiano, attraverso la presentazione di nuovi generi testuali e la partecipazione a nuove esperienze di impiego della lingua, possono nascere nuovi bisogni, che richiedono lo sviluppo di nuove capacità e l'acquisizione di nuove conoscenze, cioè può essere stimolata la motivazione ad apprendere.

Il soddisfacimento dei bisogni dei giovanissimi discendenti dei nostri connazionali all'estero, può comunque essere realizzato solo attraverso un'azione didattica che preveda un raccordo con quanto appreso nella scuola locale e che assuma "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" (Vedovelli 2002a: 192).

⁷⁸ Si ricorda che nel caso specifico degli studenti universitari, l'italiano può essere studiato non solo nell'ambito delle facoltà di lingue, ma anche in facoltà scientifiche e umanistiche. In ambito universitario l'apprendimento dell'italiano può dunque configurarsi come insegnamento per scopi specifici, che ha come oggetto le modalità espressive di un particolare ambito disciplinare come, ad esempio, la chimica, la medicina, l'architettura, la giurisprudenza ecc.

3.3. Caratteristiche dell'input

In relazione ai diversi contesti di emigrazione italiana all'estero, lo sviluppo della competenza nella lingua di origine può essere realizzato in situazione prevalente di **apprendimento guidato**, come nel caso delle terze e quarte generazioni di emigrazione in mete d'oltreoceano, dove l'esposizione linguistica fuori dal corso di italiano è notevolmente ridotta, o in situazione di **apprendimento misto**.

Quando l'input è principalmente fornito in ambiente formale, risulta preminente esporre i discenti ad un'ampia e diversificata varietà di testi, realizzati attraverso differenti canali di comunicazione e prodotti da parlanti diversi. Inoltre, per una lingua caratterizzata da una forte variazione geografica come l'italiano, lo sviluppo dell'abilità di ascolto non può prescindere dalla presentazione, fin dai primi stadi dell'apprendimento, di più pronunce e di più forme di parlato.

Nell'insegnamento dell'italiano all'estero, il rischio di esposizione ad un'input ristretto e poco variato, che non favorisce la presentazione di più modalità espressive e lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche, può essere evitato facendo ricorso a sussidi didattici come il lettore di cd audio, il lettore di dvd, il *personal computer* e il laboratorio linguistico. I **mezzi tecnici** consentono infatti di portare in aula dialoghi, telefonate, interviste, trasmissioni radiofoniche e televisive, documentari, film ecc., di controllare l'esposizione dei discenti a situazione d'uso della lingua e, nel caso di documenti audiovisivi, di mostrare interazioni comunicative complesse in cui l'informazione linguistica è contestualizzata e completata da informazioni di tipo extralinguistico.

Oggi, alle tecnologie più tradizionali e da tempo in uso nell'insegnamento linguistico, si aggiunge Internet, un enorme deposito continuamente aggiornato da cui attingere testi scritti, orali e audiovisivi, attraverso cui presentare usi linguistici e aspetti della cultura italiana.

Se il corso ha luogo in un paese dove l'italiano mantiene lo status di lingua familiare e della comunità etnica, l'apprendimento si realizza in **ambiente misto**, in cui l'esposizione a un'input, selezionato, graduato e relativo a varietà vicine allo standard si alterna con quella a varietà substandard e **diatopiche**, utilizzate nella comunicazione quotidiana e interferite dal contatto linguistico con la lingua del paese ospite.

Sebbene gli studi sul repertorio linguistico delle comunità italiane all'estero abbiano rilevato la relativa marginalità del dialetto, mantenuto come codice di comunicazione quando la sua valenza funzionale non è stata ridotta dall'incontro di connazionali provenienti da luoghi diversi della Penisola, le varietà linguistiche diatopiche mantengono una certa vitalità presso la prima generazione di emigrazione (De Mauro *et alii* 2002). L'adolescente di origine italiana, specialmente se appartiene a un gruppo familiare esteso, che include anche i nonni, può quindi approdare all'apprendimento formale della lingua italiana con una competenza già sviluppata in una **varietà regionale o locale** dell'italiano e nell'**italiano popolare**. Tale repertorio potrebbe però comprendere forme linguistiche non più attuali, cristallizzatesi con l'isolamento linguistico della comunità o del gruppo familiare, e avere un'ampiezza ridotta, tanto da consentire interazioni solo in alcuni domini d'uso.

Diversa è la situazione dei bambini la cui competenza multipla è in larga parte occupata dalla lingua del paese ospite; affiancata solo dall'italiano di emigrazione. Nei paesi in cui è possibile mantenere contatti frequenti con la madrepatria e facilmente raggiungibili dai mezzi di comunicazione di massa di lingua italiana, l'esposizione dell'apprendente non si limita alle varietà diatopiche e substandard, ma si estende all'**italiano**

neo-standard e a quello **colloquiale**, diffusi soprattutto attraverso la televisione e la radio.

Sono dunque queste ultime le varietà che possono diventare oggetto sia di apprendimento spontaneo che guidato, sebbene il primo riguardi principalmente l'oralità e il secondo includa anche gli usi scritti. Pertanto, il corso di lingua dovrebbe centrarsi sulla presentazione di un'input linguistico costituito da testi che possano sviluppare tutte le abilità e stimolino l'interesse e il consolidarsi di una consapevolezza metalinguistica, che induca lo studente a riflettere sul funzionamento e la variabilità della lingua, a revisionare, aggiornare e ampliare le conoscenze già in suo possesso, in modo da conservare strumenti espressivi funzionali alla comunicazione familiare e da acquisirne nuovi, impiegabili in una serie di contesti e nell'interazione con interlocutori diversi.

L'italiano colloquiale è una varietà orale impiegata dai parlanti, indipendentemente dalla classe sociale di appartenenza, che condivide i tratti morfosintattici con l'italiano popolare e neostandard ed è caratterizzata a livello lessicale e fraseologico dalla presenza di colloquialismi. In altri termini, si tratta della lingua che usiamo nel parlato dialogico quotidiano, in situazioni informali e non impegnate (Berruto 1987: 19).

Dall'unità d'Italia agli anni Settanta del XX secolo, una nuova massa di persone, prevalentemente dialettale, si è avvicinata alla lingua nazionale. Il processo di acquisizione dell'italofonia ha condotto ad un allontanamento negli usi comuni dall'italiano normativo, dando origine ad una nuova varietà. Questa varietà, definita **italiano neostandard** da Berruto (1987), è il risultato di un processo di ristandardizzazione che tende ad avvicinare lo scritto al parlato e a inglobare tratti substandard, dando luogo alla varietà: **neostandard** (v. cap. 8)

Per quanto riguarda i sussidi attraverso quali viene più frequentemente realizzata la presentazione dell'input in ambiente formale, cioè i **libri di testo**, occorre precisare che sono in circolazione pochissime pubblicazioni specificamente rivolte agli apprendenti di italiano come lingua di origine. Questa carenza è dovuta al fatto che una parte dei discendenti di emigranti italiani nel mondo è costituita da persone che hanno una competenza ridotta o nulla della

lingua dei loro progenitori e frequentano corsi rivolti a un pubblico misto, che include anche stranieri. I materiali impiegati in questo genere di corsi sono dunque quelli comunemente usati per l'insegnamento dell'italiano LS o L2.

Alcuni tentativi, realizzati negli anni Ottanta, di riprodurre materiali specifici per gli alunni dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana finanziati dal MAE, non hanno più avuto seguito per la trasformazione subita dal pubblico al quale erano destinatari. Al rallentamento dei flussi di emigrazione degli anni Settanta è seguito infatti un mutamento della tipologia dei migranti, costituita da manodopera specializzata con un livello di istruzione medio, che si è allontanata dai confini nazionali solo temporaneamente (Dittmar-Sobrero 1990).

Questo tipo di emigrazione non ha prodotto una generazione successiva, utente dei Corsi di lingua e cultura italiana, i quali invece negli anni Novanta hanno visto l'ingresso di bambini e adolescenti di terza generazione, figli di coloro che erano nati o si erano trasferiti all'estero in età prescolare o scolare⁷⁹.

Il livello di competenza di questi alunni, oltre ad essere poco elevato, per via dell'erosione della lingua di origine attraverso le generazioni, è molto variabile per la presenza più consistente di figli di matrimoni misti, parte dei quali hanno abbandonato l'italiano come lingua della comunicazione familiare. Le classi, già eterogenee per età⁸⁰, hanno

79 Negli studi sull'emigrazione, generalmente sono fatti rientrare nella seconda generazione non solo chi è nato nel paese ospite, ma anche chi vi è giunto da bambino e ha frequentato le scuole locali apprendendo la seconda lingua sia in ambiente formale che spontaneo.

80 Soprattutto nei paesi in cui i Corsi di lingua e Cultura italiana si sono avvicinati ad una logica scolastica, vengono generalmente attivate delle pluriclassi per rispondere alla richiesta delle comunità ita-

umentato la loro complessità per la compresenza di una di una gamma di livelli di competenza linguistica, che può essere gestita solo tramite un'azione didattica che attinga l'input da più fonti e adotti soluzioni metodologiche in grado di rendere le differenze una risorsa per l'apprendimento.

3.4. Caratteristiche dell'output e tipi di interazione

Anche gli stimoli e le occasioni di produzione e di interazione linguistica, che si presentano all'apprendente di italiano come lingua d'origine, variano in relazione alle caratteristiche dell'ambiente in cui si realizza l'apprendimento.

Quando la lingua viene appresa essenzialmente in **ambiente formale** maggiori opportunità sono offerte allo sviluppo della **produzione scritta**, che può essere più facilmente esercitata e monitorata, mentre una serie di limitazioni di natura operativa rendono più difficoltoso lo sviluppo delle abilità orali, specialmente di quella dialogica. In primo luogo lo spazio dedicato all'interazione dialogica in classe dipende molto da come l'insegnante organizza le attività (v. cap 11). Se larga parte dell'interazione è costituita da domande poste dal docente all'allievo, non solo risulteranno ridotti i tempi riservati al singolo per la produzione, ma si presenteranno poche occasioni per interventi autonomi, in cui è possibile impiegare strategie conversazionali⁸¹. Inoltre, anche se sono spesso proposti lavori di gruppo e in coppia, non sempre l'italiano è impiegato come lingua veicolare dagli allievi, che condividendo la conoscenza di un'altra lingua possono ricorrervi per comunicare durante l'esecuzione delle attività assegnate. Nell'apprendimento guidato le occasioni di **output** sono dunque fortemente condizionate dall'approccio scelto dal docente, dai formati in cui si realizzano le attività (v. par. 11.1.2.), dalle modalità di gestione dell'interazione didattica e dalla motivazione degli allievi ad usare la lingua di apprendimento in classe.

Un ausilio può essere ottenuto dal ricorso a **mezzi tecnici**. I laboratori multimediali o linguistici basati su reti didattiche⁸² consentono infatti di esercitare la **produzione orale** guidata e libera, sia monologica che dialogica, da realizzare individualmente, in coppia o in gruppo, massimizzando i tempi a disposizione del singolo studente e riducendo il disagio di doversi esprimere in lingua straniera davanti all'insegnante e alla classe⁸³. Se l'apprendimento ha invece luogo invece in **ambiente misto**, gli apprenden-

liane, le quali non sono però nei singoli luoghi di residenza così consistenti da consentire la costituzione di classi distinte per età. Luigi Gennari e Antonio D'Orazio (1990:79) descrivono nel seguente modo la formazione delle classi nei Corsi di Lingua e Cultura Italiana, che tuttora si svolge con le stesse modalità: "Questi corsi si svolgono nelle strutture scolastiche locali e nascono a secondo della domanda della collettività italiana presente in loco. All'inizio dell'anno vengono distribuiti formulari di iscrizione nelle scuole locali. Dopo la raccolta delle adesioni, in effetti date in 'appalto' ai singoli docenti, si formano le classi, con il tentativo di costituire il più possibile delle monoclasse. Molto dipende dalle disponibilità orarie del docente e dal contingente. In mancanza di contingente disponibile, spesso vengono formate classi plurime, aberranti dal punto di vista didattico-pedagogico, pur di accontentare genitori e zone che protestano..."

81 Come sarà spiegato nel capitolo 11, la classe di lingua si caratterizza per la rilevanza dell'interazione tra i partecipanti alla comunicazione, cioè tra il docente, gli allievi, il tirocinante ecc. Attraverso l'interazione possono essere infatti messe in atto strategie di conversazione come: aprire e chiudere un contatto, prendere il turno di parola, assegnare il turno successivo, cambiare argomento ecc, su cui si basa la competenza dialogica, che non possono essere invece esercitate nella comunicazione asimmetrica tra insegnante e allievo.

82 Le reti didattiche sono *software* che permettono di gestire computer o apparecchiature audio (oggi tutte digitali) delle postazioni allievi, in modo da poter creare gruppi di lavoro o coppie di studenti, di gestire le singole postazioni, di inviare programmi audio-video e file dalla postazione docente a quelle degli allievi.

ti possono trarre vantaggio dalle opportunità che si presentano fuori dalla classe per utilizzare la lingua italiana. Anche se l'italiano non può essere usato in molte situazioni di vita quotidiana (scuola, lavoro, visite mediche, acquisti, servizi postali e bancari ecc.), in cui è impiegata invece la lingua del posto, numerose sono comunque le occasioni di incontro con i membri della comunità, dovuti alle ricorrenze italiane, che molti connazionali continuano a festeggiare all'estero, e alle iniziative, promosse o organizzate dalle varie associazioni.

Come è stato più volte sottolineato in questo capitolo, anche l'estensione del gruppo familiare influisce sulle possibilità che gli oriundi italiani hanno di impiegare la lingua d'origine. Occorre comunque tenere presente che non tutte le situazioni costituiscono occasioni di pratica della lingua italiana, perché nella comunicazione l'individuo può ricorrere anche all'impiego di più lingue. Ad esempio può ascoltare un membro anziano della famiglia parlare in italiano o in dialetto e può rispondere nella lingua del paese ospite, potendo contare sul fatto che condivide con l'interlocutore una competenza multipla⁸⁴. Avere a disposizione più codici per la comunicazione, comporta non solo il fatto che si possa ricorrere per una abilità ad una lingua e per un'altra abilità ad un'altra, ma anche che le lingue possano essere mescolate nell'espressione. Un esempio di come i diversi sistemi linguistici a disposizione possono incontrarsi e mescolarsi è riportato in Fig. 12. Si tratta di un brano tratto da un testo scritto di un giovane oriundo italiano in Svizzera, che descrive una visita ad un museo realizzata con la classe.

Figura 12. Brano di un testo elaborato da un alunno dei Corsi di lingua e Cultura italiana della Circonscrizione consolare di San Gallo (CH), nell'anno scolastico 2002-2003.

Nelle musei si può vedere che cosa hanno mangiato
nostri Ur-fahren e come le romane ci hanno
vestito. Lì si può anche lavorare come un archeologo
perché si può bearbeiten un saso dove ci sono
dentro dei fossili e quando a finito si può portare
il saso a casa, quando si vuole.

Nel testo, redatto essenzialmente in lingua italiana, troviamo tratti dell'italiano popolare, a cui l'alunno è esposto in ambito familiare o comunitario, come *magnare* e l'impiego del pronome *ci* al posto di *si* riferito ai romani, accanto ad elementi lessicali tedeschi come *Urfahren*, *Archeologe* e *bearbeiten*, a cui si aggiungono altre influenze esercitate dal contatto con il sistema linguistico del paese ospite, come l'impiego dell'ausiliare *avere* con il verbo *vestirsi*, la mancata segnalazione grafica delle consonanti doppie e dell'accento.

83 I laboratori multimediali e linguistici permettono di far lavorare contemporaneamente gli allievi a compiti comunicativi diversi, senza il rischio di disturbarsi l'un l'altro per l'impiego di cuffie e microfoni. Inoltre il lavoro dei singoli allievi, gruppi e coppie può essere monitorato dall'insegnante e conservato per effettuare successivi interventi correttivi o un'analisi dello sviluppo dell'apprendimento.

84 Nella competenza, lo spazio occupato dalla lingua di origine e dalla lingua del paese ospite varia in relazione alla generazione di emigrazione. Gli anziani hanno una competenza multipla in larga parte costituita italiano e dialetto. La seconda generazione, come già detto, è quella che ha il grado più alto di competenza in entrambe le lingue. Le generazioni successive hanno una competenza in larga parte occupata dalla lingua del paese ospite (De Mauro *et alii* 2002).

La competenza multipla del parlante può manifestarsi nel corso dell'esecuzione linguistica, oltre che con la realizzazione di produzioni mistilingue, come nell'esempio illustrato, anche attraverso la **commutazione di codice**, cioè con l'uso alternato delle due lingue. Quest'ultima caratterizza soprattutto l'*output* orale di giovani oriundi di seconda e, in alcuni contesti migratori, di terza generazione nella interazione tra pari.

La mescolanza di codici nel parlare bilingue è stata spesso oggetto (e in ambito scolastico lo è ancora) di giudizi negativi e di rifiuto. In particolare negli anni Sessanta-Settanta, accordando preminenza all'imperfezione delle produzioni basate sul miscuglio linguistico, è stata descritta la condizione linguistica dei figli degli italiani residenti all'estero in termini di **semilinguismo**, cioè di bilinguismo fallito, per cui la lingua di origine non è più pienamente dominata e la lingua del paese ospite non è posseduta a un livello soddisfacente di padronanza. Questa competenza ridotta non consentirebbe ai parlanti di tenere separate le due lingue nell'esecuzione e li costringerebbe a ricorrere a un codice ibrido che, in ultima analisi, non sarebbe altro che un tipo di codice ristretto.

Molti studi distinguono tra enunciazione mistilingue o *code mixing*, che consiste nell'impiego di parole, sintagmi, o singole proposizioni in una lingua all'interno di un discorso realizzato in un'altra (Berruto 1990), e commutazione di codice o *code switching*, che consiste invece nella giustapposizione di sezioni appartenenti a lingue diverse nell'ambito dello stesso discorso (Gumperz 1982).

La commutazione di codice come strategia pragmatica e indice di tensione sociale

L'alternanza d'impiego dei codici disponibili per la comunicazione, tipica dei parlanti con competenza multipla, può verificarsi per via di una competenza sbilanciata: cioè su un dominio o un argomento il parlante si considera in grado di parlare in modo più fluente in una lingua piuttosto che nell'altra, oppure ritiene che una lingua consenta di esprimere determinati concetti meglio dell'altra.

Il *code-switching* non è però solo connesso alle preferenze linguistiche del parlante, ma può costituire anche una strategia pragmatica, utilizzata per assolvere una serie di funzioni, tra le quali:

- mantenere aperta la negoziazione in un gruppo di parlanti in cui le preferenze linguistiche sono divergenti (una parte preferisce l'uso dell'italiano e l'altra l'uso della lingua del paese ospite);
- assegnare il turno successivo di parola, con la funzione sia di ampliare sia di limitare il gruppo degli interlocutori;
- creare effetti stilistici, come fa il parlante monolingue quando cambia registro;
- riportare un discorso nella lingua originale in modo da garantire l'autenticità della citazione.

L'impiego della commutazione di codice non è comunque privo di implicazioni sociali e identitarie, rappresentando il segnale di una tensione in atto tra un lingua socialmente dominante e una minoranza linguistica. Come hanno evidenziato studi sull'uso dell'alternanza di codici da parte di figli di emigrati in Germania e in Svizzera (Auer 1981; Pizzolotto 1991), il parlante vi fa ricorso poiché rifiuta le possibilità che la società gli offre: il rimpatrio, rappresentato linguisticamente dall'italiano, la lingua del gruppo di appartenenza, o l'assimilazione rappresentata invece dal tedesco o dallo svizzero, la lingua del gruppo dominante. Il *code-switching* assolve dunque alla funzione di indicare, nel corso dell'interazione comunicativa, l'appartenenza o meno ad uno dei gruppi previsti dall'assetto sociale:

1. la comunità italiana emigrata;
2. la comunità degli oriundi che non si sentono più italiani, ma neanche tedeschi o svizzeri;
3. la comunità del paese ospite.

Alla base del concetto di semilinguismo si colloca una concezione purista della lingua, che non considera la variazione degli usi linguistici in funzione dei contesti e dei bisogni degli utenti. La lingua invece è un sistema non omogeneo, "la variazione linguistica non è un fatto accidentale e il bilinguismo non è una particolarità tra le meno importanti entro i fatti linguistici (Vedovelli 2002b: 150). Il parlante che possiede una competenza multipla non mescola i codici per l'incapacità di tenerli distinti, evitandone la sovrapposizione, ma attinge nella realizzazione dell'*output* dall'insieme delle possibilità espressive a propria disposizione, scegliendo se usare una lingua o l'altra o di ricorrere all'uso alternato dei due sistemi, in relazione agli interlocutori e alle circostanze della comunicazione, proprio come il parlante monolingue effettua scelte linguistiche, traendole dalla gamma di varietà di una stessa lingua.

Studi, condotti a partire dagli anni Ottanta sull'impiego della commutazione di codice in soggetti bilingui hanno rivelato una **notevole padronanza dei due sistemi** e una larga sovrapposizione dei domini d'uso delle lingue conosciute, che smentiscono l'ipotesi di semilinguismo e di ricorso al codice ibrido per mancanza di competenza (Auer 1981). La correttezza degli enunciati in entrambe le lingue e la rapidità di passaggio da una lingua ad un'altra mostrano infatti che i due sistemi linguistici possono essere richiamati simultaneamente, essendo permanentemente a disposizione, poiché integrati nella competenza linguistica del parlante.

In **ambito didattico**, la mescolanza di codici non va evitata e sanzionata, ma compresa alla luce dei risultati degli studi sul bilinguismo e sul plurilinguismo, e ne va orientato l'impiego attraverso lo sviluppo di una competenza metalinguistica, che includa la riflessione sulla variabilità e la funzionalità degli usi linguistici. Solo comprendendo che nell'agire linguistico le lingue e le loro varietà sono usate per realizzare diverse funzioni, l'allievo acquisisce consapevolezza delle proprie potenzialità espressive e sarà in grado di impiegarle in modo appropriato alle variabili del contesto di comunicazione. Le componenti della competenza multipla dell'allievo, che danno origine a diversi tipi di *output*, possono dunque offrire occasioni per il confronto interlinguistico e per promuovere attività sulla lingua che favoriscano il realizzarsi dell'apprendimento nel quadro dell'educazione linguistica.

L'italiano lingua di contatto

4.1. Definizioni

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta l'italiano ha conosciuto una espansione anche all'interno del territorio nazionale per l'arrivo di un numero sempre più cospicuo di cittadini stranieri, che necessitano di apprendere la lingua per soggiornare in Italia e sostenere il proprio progetto migratorio. Con ritmi di crescita stimati in più di 200.000 nuove unità all'anno⁸⁵, l'immigrazione straniera ha notevolmente diversificato e ampliato la richiesta di formazione linguistica a cui sono chiamati a rispondere enti territoriali, istituti e scuole pubbliche e private, associazioni e, in modo meno diretto, le università⁸⁶.

Immigrato o migrante?

Se si ricerca la parola migrante nel dizionario *De Mauro 2000* non si trova la voce relativa al sostantivo, ma solo al participio presente e all'aggettivo derivato dal verbo migrare.

Il termine migrante come sostantivo è infatti un neologismo, entrato nell'italiano come calco dall'inglese dove la parola *migrant* è usata con un'accezione diversa da *immigrant*. Quest'ultima infatti indica una persona che si è stabilita permanentemente in un altro paese, mentre la prima è usata per riferirsi a persone che si spostano in un luogo solo temporaneamente, per trovare lavoro (*Cambridge English Dictionary*). In italiano la parola *migrante* si sta progressivamente affermando poiché le si attribuisce maggior prestigio in quanto termine tecnico, che compare in documenti ufficiali sia nazionali che internazionali, ed è inoltre percepita come più neutra nelle implicazioni semantiche rispetto a *immigrato*, associabile a una connotazione non positiva.

85 Il dato è riportato da Caritas/Migrantes 2006: 77 è relativo al 2005. In Caritas/Migrante 2007 è stimato un incremento di circa 400.000 unità nel 2006, anno in cui la soglia dei cittadini stranieri regolarmente soggiornanti in Italia ha superato i tre milioni e mezzo (3.590.000). L'incremento comprende nuovi arrivi, ricongiungimenti familiari e poco meno di 60.000 nascite di bambini stranieri in Italia.

86 Le università non sono generalmente direttamente impegnate nell'erogazione di corsi di lingua rivolti a cittadini immigrati, ma molti atenei hanno istituito master universitari in cui è prevista la formazione del docente di italiano a migranti di varie fasce d'età. Diverse Facoltà tengono rapporti con scuole e Centri Territoriali Permanenti per progetti di tirocinio nell'ambito di corsi di laurea in mediazione o insegnamento. L'Università per Stranieri di Siena studia la diversificazione linguistica dovuta a migrazioni attraverso l'attività del Centro di Eccellenza della Ricerca "Osservatorio linguistico permanente dell'italiano all'estero e delle lingue immigrate in Italia".

Oltre all'incremento numerico, le indagini sui flussi migratori verso il nostro paese evidenziano la crescente tendenza alla stabilità di residenza. Ammonta a 1 milione e 200 mila persone la popolazione straniera che soggiorna in Italia da più di 5 anni e solo nel 2006 sono state 35.266 le acquisizioni della cittadinanza italiana da parte di stranieri⁸⁷. Stabilizzandosi sul territorio, l'immigrazione ha modificato la propria composizione, includendo tra le proprie fila, oltre a individui in età lavorativa, anche bambini e adolescenti⁸⁸. Oggi non sono più dunque solo gli adulti ad aver bisogno di formazione linguistica, ma anche minori (nati in Italia o che si sono ricongiunti ai loro familiari), molti dei quali soggetti all'obbligo scolastico.

Per descrivere la complessità e le peculiarità di questo contesto di insegnamento-apprendimento risulta riduttivo ricorrere all'espressione italiano lingua seconda (L2), che non consente di cogliere l'articolata situazione linguistica in cui si trovano i minori migranti. Molti bambini sono infatti figli di matrimoni misti che hanno appreso l'italiano contemporaneamente a un altro idioma. Altri, sebbene abbiano acquisito per prima la lingua della famiglia, sono venuti precocemente in contatto con l'italiano attraverso la socializzazione con fratelli maggiori e con coetanei in asili nido e scuole dell'infanzia. Altri ancora hanno imparato la lingua italiana dopo il loro arrivo in Italia e l'inserimento nella scuola. Si è preferito quindi riferirsi all'italiano insegnato e appreso dai figli di cittadini immigrati in Italia con la denominazione **italiano lingua di contatto**, con la quale si mira a porre in evidenza la natura composita della competenza individuale di questa tipologia di apprendenti, che comprende l'italiano e la lingua d'origine, producendo attraverso il contatto sollecitazioni relative alla definizione della propria identità linguistica e culturale.

Lingue in contatto e lingua di contatto

L'espressione *lingue in contatto* è stata introdotta negli studi sociolinguistici da Weinreich per riferirsi alle lingue parlate alternativamente da uno stesso individuo; che costituisce così il luogo del contatto tra le lingue, in una prospettiva in cui il plurilinguismo è considerato un fatto comune e diffuso (Weinreich 1974: 3-5).

In ambito glottodidattico l'espressione italiano come *lingua di contatto* compare in Freddi (1987), dove assume un'accezione lontana da quella del filone di studi sociolinguistici sul contatto linguistico, sviluppatosi a partire dalla pubblicazione di *Languages in Contact* di Weinreich (1953). Nel commento dei dati relativi a *L'indagine sulle condizioni dell'insegnamento dell'italiano all'estero*, su cui il volume si centra, viene infatti definito "insegnamento dell'italiano come lingua di cultura e di contatto", quello realizzato in risposta a motivazioni culturali generiche (Freddi 1987: 98 e 122). L'espressione compare successivamente nel documento di sintesi dei lavori di gruppo della "Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione", nominata dal Ministro Tullio De Mauro dove, rinviando alla nozione sociolinguistica di contatto, si afferma che "per gli allievi di origine straniera, in particolare i figli degli immigrati stranieri, l'italiano è lingua di contatto, sia nel caso che i figli degli immigrati siano nati in Italia e che abbiano una competenza nativa o quasi nativa in italiano, sia in quanto oggetto di apprendimento per i giovani che arrivano avendo già una competenza nella propria lingua d'origine (MPI 2001: 18-19). Vedóvelli (2002a) riporta l'espressione, ormai affermata in ambito scolastico, negli studi glottodidattici, chiarendo il significato della compresenza di lingue diverse nella competenza dei giovani immigrati.

87 Dati ISTAT.

88 Nel 2007 risultavano 698.501 i cittadini stranieri tra 0 e 18 anni residenti in Italia, pari a circa il 23% della popolazione immigrata, secondo le fonti ISTAT (<http://demo.istat.it/>).

La motivazione dell'adozione di questa denominazione è spiegata con chiarezza da Vedovelli:

«per i giovanissimi cittadini italiani di famiglia straniera o mista (e non *stranieri*, come sono spesso chiamati), 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. Per le giovani generazioni di origine straniera l'italiano entra nella coscienza e nell'identità linguistica a costituire un continuum con altri idiomi: la lingua dell'ambiente familiare, i dialetti. L'italiano, allora, contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica: solo la scuola e una società ancora troppo cieca, sorda e muta nei confronti della diversità linguistica possono non comprendere i fenomeni che si stanno producendo. L'italiano non può essere visto come una lingua straniera, nettamente distinta dalla «lingua madre»: l'italiano crea un territorio di confine e di contatto che rende possibili intricate sovrapposizioni, scambi, interferenze che costituiscono le risorse espressive e, soprattutto, di identità dei soggetti. In tale visione il contatto, l'interferenza, il miscuglio sono visti come elementi positivi, fonti di ricchezza identitaria ed espressivo-comunicativa» (Vedovelli 2005b: 27-28).

Questa prospettiva di osservazione permette dunque di cogliere l'incidenza di **fattori psico-affettivi, identitari e socioculturali** nel processo di apprendimento dell'italiano, al fine di progettare un'azione didattica in cui, accordando centralità alle caratteristiche e alle esigenze del discente, siano adottate metodologie e strategie di insegnamento volte allo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa che costituisca un mezzo per l'integrazione e la formazione di nuove identità, derivate dalla conciliazione della storia linguistica e culturale passata dei bambini e adolescenti migranti con l'incontro con la cultura e la lingua italiana.

4.2. Caratteristiche degli apprendenti

Ogni anno migliaia di alunni con nazionalità non italiana fanno il loro ingresso nella scuola. Alcuni sono nati in Italia, altri sono arrivati in età prescolare, altri ancora si sono ricongiunti ai propri genitori dopo aver frequentato la scuola nel loro paese d'origine. Differenti per età, provenienza geografica, lingua madre, tradizioni culturali e storie personali, questi alunni sono accomunati dalla necessità di disporre di adeguati mezzi linguistici, che consentano loro di stabilire e mantenere relazioni sociali e di realizzare il proprio percorso scolastico in Italia. Per individuare nel variegato scenario di apprendenti i profili degli utenti di italiano come lingua di contatto, occorre dare uno sguardo ai fattori che caratterizzano la trasformazione subita dalla scuola italiana negli ultimi anni.

4.2.1. L'immigrazione cambia la scuola

Il titolo del paragrafo, che riprende quello di un saggio di Graziella Favaro (2007), intende focalizzare l'attenzione sull'impatto che la questione dell'inserimento degli alunni stranieri ha avuto sulla scuola italiana, trasformandola in breve tempo in un ambiente multietnico, multiculturale e plurilinguistico. Con l'intensificarsi dei flussi migratori, delle nascite di figli di cittadini stranieri o da matrimoni misti, anche la composizione della **popolazione scolastica** italiana è profondamente cambiata. Gli alunni stranieri sono passati dalle 50mila presenze nell'anno scolastico 1995/96 alle 500 mila, rilevate nei vari ordini di scuola dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) nell'anno scola-

stico 2006/07⁸⁹, raggiungendo un'incidenza media nazionale del 5,6%⁹⁰, pari a quella di altri paesi europei, dove però il processo di ingresso degli alunni stranieri è stato molto più lento. Riguardo alla **distribuzione geografica** della presenza di alunni con cittadinanza non italiana⁹¹, si ha al nord-est un valore medio del 9,3%, al nord-ovest del 8,9%, al centro del 7,4%, al sud dell'1,5% e nelle isole dell'1,3%⁹².

Tutti i minori stranieri, anche se privi di permesso di soggiorno, hanno il **diritto di frequentare la scuola italiana**. L'iscrizione può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno. I minori soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei Docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto di una serie di elementi:

- ordinamento degli studi del paese di provenienza;
- accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- corso di studi eventualmente seguito nel paese di provenienza;
- titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno (DPR n. 394 del 1999).

Come mostrano le cifre appena riportate, la **concentrazione maggiore** di bambini e ragazzi migranti si rileva nel nord-est, dove viene superata la media europea di alunni di origine minoritaria, che si attesta intorno al 6%. Le percentuali più alte di alunni stranieri si registrano in provincia di Mantova (14,0%), mentre Milano rappresenta il comune capoluogo con l'incidenza più elevata (14,2%). Nelle regioni centrali, la cittadina con maggior numero di presenze di alunni non italiani è Prato (13,7%). L'afflusso di popolazione immigrata, che nella seconda metà degli anni Novanta ha interessato le città grandi e medie, si è estesa successivamente anche ai piccoli comuni, coinvolgendo un numero crescente di istituzioni scolastiche, alcune delle quali registrano oggi un tasso di alunni stranieri superiore al 20%⁹³. Per quanto concerne la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana nei diversi **ordini di scuola**, risultano essere 94,737 i bambini che nell'anno scolastico 2006/2007 hanno frequentato la scuola dell'infanzia, 190,803 quelli presenti nella scuola primaria, 113,076 i ragazzi iscritti alla scuola secondaria di I grado e 102,829 quelli alla scuola secondaria di II grado. Mentre nel primo periodo del fenomeno migratorio sono state le scuole primarie a dover far fronte all'arrivo di alunni stranieri, mettendo in atto misure ed elaborando pratiche per l'accoglienza e l'inserimento, negli ultimi anni la questione dell'apprendimento dell'italiano come lingua di contatto ha coinvolto anche gli istituti secondari, che hanno raggiunto percentuali di presenza degli alunni stranieri pressoché simili. Nell'ambito dell'istruzione secondaria di secondo grado gli istituti maggiormente interessati sono nel nord d'Italia, quelli tecnici e professionali, verso i quali gli stranieri si indirizzano in modo da poter seguire percorsi scolastici più brevi e da ottenere un titolo di studio subito spendibile sul mercato economico e produttivo del territorio, mentre nel centro della penisola sono i licei scientifico e artistico e gli istituti magistrali a registrare una maggiore presenza di studenti non italiani.

⁸⁹ Il dato, come quelli che seguono, è riportato da MPI 2008.

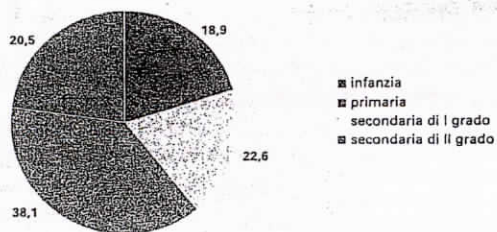
⁹⁰ Tale incidenza corrisponde a 1 alunno con cittadinanza straniera su 18 alunni italiani (MPI 2008).

⁹¹ Nelle rilevazioni MPI sono considerati di cittadinanza non italiana, gli alunni che hanno entrambi i genitori di nazionalità diversa da quella italiana, anche se nati in Italia.

⁹² I dati riflettono la distribuzione geografica della popolazione immigrata che risiede per il 60% al Nord, dove le opportunità di lavoro sono maggiori, l'accoglienza e l'inserimento meglio organizzati, per il 30% al Centro e il 10% al Sud. Il meridione costituisce, rispetto ai flussi migratori, una zona di transito, dove gli immigrati stanziano solo temporaneamente.

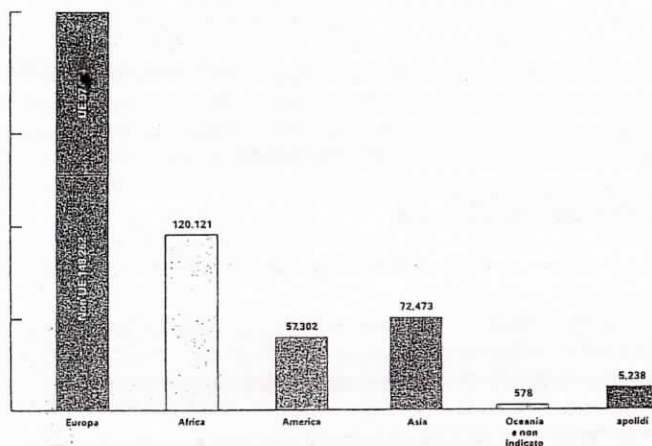
⁹³ È il caso di una decina di comuni in Reggio Emilia, Bologna, Modena, Treviso, Brescia e Macerata in cui la percentuale degli alunni stranieri raggiunge il 20-23% della popolazione scolastica (MPI 2008).

Figura 13. Distribuzione percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana nei diversi ordini di scuola (a.s. 2006/2007)



Gli alunni stranieri presenti nella scuola italiana provengono da circa 180 paesi, tra i quali risultano prevalenti quelli europei, come mostrato nella Fig. 14. Tra le cittadinanze più rappresentate troviamo quella albanese (78.183 alunni), al primo posto negli ultimi 8 anni scolastici, romena (68.565 alunni), aumentata significativamente dopo l'ingresso della Romania nell'Unione Europea, marocchina (67.961 alunni) e cinese (24.446 alunni).

Figura 14. Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza, anno scolastico 2006/07, (fonte: MPI 2008)



Al complesso e differenziato pubblico presente nella scuola italiana si aggiungono gli alunni nomadi⁹⁴, che in larga parte condividono con gli alunni stranieri problematiche relative all'inserimento, all'integrazione e agli esiti scolastici. Gli alunni di etnia rom, sinti e camminanti⁹⁵, che frequentano il nostro sistema nazionale di istru-

94 La pubblicazione MPI 2008 non comprende tra gli alunni stranieri gli alunni nomadi senza alcuna cittadinanza (apolidi) e con cittadinanza italiana.

95 La popolazione nomade nel nostro paese comprende questi tre gruppi etnici e ammonta a circa 130.000 unità; due terzi dei quali di antico insediamento, "cioè cittadini italiani che dimorano in civili abitazioni, o in aree di sosta attrezzate, oppure in campi nomadi abusivi" (Desideri 2007: 219), mentre il restante terzo è costituito da rom recentemente entrati in Italia. Sebbene il termine "nomadi" non sia dunque del tutto appropriato per riferirsi a queste minoranze etniche, si è ritenuto opportuno usarlo in questo capitolo per poter mantenere un riferimento diretto ai dati raccolti e alle pubblicazioni realizzate dal Ministero della Pubblica Istruzione.

zione, sono concentrati prevalentemente nella scuola primaria (54,7%) e distribuiti poi nella scuola secondaria di I grado (25,7%) e in quella dell'infanzia (17,8%)⁹⁶. Solo l'1,8% frequenta le scuole secondarie di II grado, evidenziando l'elevato tasso di dispersione scolastica che interessa questa tipologia di alunni. Sebbene siano presenti nelle nostre istituzioni scolastiche da molti anni, gli alunni nomadi hanno aumentato la loro consistenza nell'ultimo periodo, passando dalle 9.948 unità nell'anno scolastico 2002-2003 alle 11.832, nell'anno scolastico 2006/2007.

L'incremento diffuso della presenza straniera nella scuola, oltre a segnalare un radicamento dell'immigrazione nel nostro paese, è anche indice di una trasformazione difficilmente reversibile, i cui tratti sono ormai diventati elementi strutturali del sistema scolastico italiano. All'adozione di misure di primo intervento, che ha caratterizzato le azioni di sostegno promosse in favore degli alunni stranieri negli anni Novanta, si sono dunque sostituite soluzioni di ampio raggio, volte alla elaborazione di azioni didattiche mirate, che valorizzino le diversità e trasformino la pluralità culturale in opportunità formative per tutti, consentendo alla scuola di svolgere in modo efficace il difficile ruolo di luogo dove si attua l'incontro tra lingue e culture diverse e si gettano le basi per l'integrazione sociale.

I rom parlano una lingua indoeuropea, il *romané* (o *romanes*). Usato da una comunità vasta e dispersa in varie parti del mondo, il *romané* comprende molte varietà e solo da qualche decennio possiede una codificazione scritta, non ancora unificata. Ricco di prestiti da lingue diverse, il *romané* parlato in Europa, mostra influenze delle lingue balcaniche, soprattutto del greco. I rom considerano la loro lingua un mezzo di coesione sociale e di definizione identitaria nel contesto plurlinguistico in cui vivono. Infatti, i rom parlano generalmente una varietà di *romané*, che costituisce la lingua materna, altre varietà di questa lingua, che consentono la comunicazione con altri gruppi rom e la lingua del paese di insediamento (Desideri 2007).

Tabella 2. Quadro sinottico alunni con cittadinanza non italiana, anno scolastico 2006-07 (MPI 2008)

	a.s. 2005/06	a.s. 2006/07
gli alunni con cittadinanza non italiana	424.683	501.445
l'incremento percentuale rispetto all'anno precedente	+17,5%	+18,1% +
l'incremento percentuale rispetto all'anno precedente nella scuola secondaria di II grado	+38,2%	+24,9%
l'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni	4,8%	5,6%
le scuole con l'incidenza più elevata	primarie (6,0%)	primarie (6,8%)
l'area del paese con l'incidenza più elevata	Nord-Est (8,4%)	Nord-Est (9,3%)
la regione con l'incidenza più elevata	Emilia-Romagna (9,5%)	Emilia-Romagna (10,7%)
la provincia con l'incidenza più elevata	Mantova (11,9%)	Mantova (14,0%)
il comune capoluogo con l'incidenza più elevata	Milano (12,7%)	Milano (14,2%)
la percentuale di scuole con presenza di alunni con cittadinanza non italiana	64,5%	67,1%
il paese di provenienza più rappresentato (con % sul totale degli stranieri)	Albania (16,3%)	Albania (15,6%)
il paese di provenienza con la maggiore presenza di alunni rispetto all'anno precedente	Romania (+26,7%)	Romania (+15,7%)

96 I dati sono tratti da Save the Children 2008 e riguardano l'anno scolastico 2006/2007.

4.2.2. Profili di apprendenti di italiano come lingua di contatto

Come mostrano le indagini ministeriali, realizzate allo scopo di illustrare la complessità del fenomeno e di individuare le molteplici sfaccettature che caratterizzano la presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana, risulta poco aderente alla realtà parlare di un unico profilo di apprendente nell'insegnamento dell'italiano come lingua di contatto.

La semplice e generale definizione di alunni con cittadinanza non italiana non permette infatti di cogliere le diversità delle situazioni di apprendimento, derivate dall'appartenenza a differenti fasce di età, dalla lingua madre, dalla durata del soggiorno in Italia e dai vissuti personali. Sulla base di queste variabili si possono invece individuare 8 profili di utenti dell'italiano come lingua di contatto.

Un primo profilo è rappresentato da bambini e adolescenti nati all'estero, che giungono in Italia con la loro famiglia o da soli per ricongiungersi ai propri genitori, precedentemente immigrati. Alcuni fattori, anche esterni alla scuola, influiscono sull'acquisizione dell'italiano da parte di questi apprendenti. In primo luogo l'epoca dell'arrivo nel nostro paese. Chi è arrivato nella prima infanzia ed entra precocemente nel sistema scolastico italiano ha maggiori opportunità di apprendimento, non solo perché si ampliano le possibilità di interazione con i bambini nativi, ma anche perché può imparare la lingua senza dover conseguire obiettivi complessi e prestabiliti ed essere sottoposto alla valutazione formale degli apprendimenti, come invece accade nella fascia scolastica dell'obbligo. Per coloro i quali il soggiorno in Italia inizia più tardi, l'inserimento e l'apprendimento diventano più difficoltosi. L'alunno deve infatti sviluppare in breve tempo abilità e capacità per la comunicazione interpersonale, comunque necessarie per stabilire relazioni sociali e comprendere il nuovo contesto educativo, e acquisire competenze ulteriori, dato che l'italiano è anche la lingua da impiegare per studiare le altre discipline. Nel processo di apprendimento linguistico posso intervenire fattori facilitanti, come frequenti contatti con coetanei italiani nello svolgimento di attività ludiche o sportive extrascolastiche, oppure presentarsi condizioni che favoriscono l'uso della lingua d'origine, come una rete familiare estesa o una comunità consistente e compatta, riducendo le occasioni di esposizione e di impiego della lingua italiana. Importante è inoltre la precedente esperienza di scolarizzazione dalla quale derivano le conoscenze già disponibili e i processi cognitivi già sviluppati, ma anche il modello pedagogico e le modalità di relazione con insegnanti e compagni a cui l'alunno e la sua famiglia fanno riferimento. Infine la distanza tra lingua e la cultura d'origine e l'italiano influiscono sul processo di apprendimento. I bambini parlanti di lingue tipologicamente lontane e con altri sistemi di notazione grafica, come il cinese, sono più disorientati e incontrano maggiori difficoltà di bambini che hanno come lingua madre un idioma neolatino come lo spagnolo o il romeno.

In una situazione simile a quella dei bambini e adolescenti che si ricongiungono ai propri genitori si trovano anche i minori adottati dopo la prima infanzia attraverso procedure internazionali. Questa tipologia di apprendenti oltre a sperimentare le difficoltà di apprendimento e adattamento

Le lingue possono essere classificate in base alla loro appartenenza a un tipo strutturale. Un modo di individuare tipi linguistici è quello adottato dagli studi di tipologia morfologica che, considerando la composizione della parola in morfemi, individua 4 tipi principali:

- lingue **isolanti**, come il cinese, caratterizzate da una morfologia molto ridotta o assente;
- lingue **agglutinanti**, come il turco e lo swahili, in cui la parola consiste in più morfemi, con confini netti, ognuno dei quali porta una sola informazione grammaticale;
- lingue **flessive** o **fusive**, come l'italiano e il russo, in cui la parola è formata da una radice lessicale alla quale si aggiungono uno o più morfemi con confini meno netti e più funzioni grammaticali;
- lingue **polisintetiche**, come il groenlandese, in cui è possibile combinare un elevato numero di radici lessicali e morfemi grammaticali in una sola parola, che può corrispondere ad un'intera frase italiana (Comrie 1983).

già descritte per gli altri alunni stranieri, affronta quelle affettive derivate dalle dinamiche di accoglienza in una nuova famiglia. Il bambino o l'adolescente straniero adottato quindi, non solo è impegnato in processi di inserimento scolastico, di contatto con una nuova lingua e cultura e di adattamento sociale senza un gruppo di riferimento che lo indirizzi e lo rassicuri, ma deve anche dedicarsi alla costruzione di relazioni di attaccamento e fiducia con figure genitoriali estranee.

Secondo i dati dell'ISTAT (2007), globalmente sono presenti circa 398 mila cittadini stranieri residenti, nati nel nostro paese. Questi cittadini costituiscono la seconda generazione di immigrazione, che è pari al 13,5% del totale della popolazione straniera residente. Dato che il fenomeno migratorio in Italia è relativamente recente, buona parte della seconda generazione (circa 286.000 unità) è costituita da bambini con un'età compresa tra 0 e 5 anni (Ministero dell'Interno 2007).

Un terzo profilo di apprendenti è costituito dai **bambini e adolescenti nati in Italia da genitori stranieri. Sempre più numerosi, sebbene costituiscano ancora una minoranza della popolazione scolastica con cittadinanza straniera, questi alunni possono possedere una competenza molto variabile dell'italiano. Alcuni hanno già frequentato dal nido bambini nativi e parlano con fratelli maggiori non solo la lingua della famiglia, ma anche l'italiano, sviluppando precocemente un elevato grado di bilinguismo. Altri**

invece hanno una competenza plurilingue che comprende, oltre all'italiano, più varietà della lingua d'origine o lingue di colonizzazione. Una minoranza infine ha mantenuto la sola lingua d'origine come lingua della comunicazione familiare e delle relazioni sociali, iniziando ad apprendere l'italiano solo con l'ingresso nella scuola, che rappresenta il luogo dove fondamentalmente si realizza il contatto con la lingua e la cultura italiana. Vari livelli di competenza linguistica possono essere posseduti anche da **bambini e adolescenti, figli di matrimoni misti, in cui uno dei genitori è italiano**⁹⁷. Se la nascita del minore è avvenuta in Italia potrà sviluppare una buona competenza dell'italiano, mentre sarà la lingua dell'altro genitore ad essere impiegata in un numero ristretto di domini d'uso o conosciuta solo ad un livello molto elementare, sebbene una competenza bilingue possa essere ipotizzabile. Se la nascita invece è avvenuta in un altro paese e successivamente la famiglia si è trasferita in Italia, il livello di padronanza della lingua italiana sarà fortemente dipendente dalle consuetudini comunicative della famiglia e dall'epoca del trasferimento.

Un altro profilo di utenti è costituito da **bambini e adolescenti nomadi**⁹⁸, sia di nazionalità italiana che straniera. Agli aspetti che questi alunni condividono con gli utenti del primo profilo descritto, si aggiungono la distanza tra una cultura a trasmissione orale come quella dei rom e una cultura scritta come quella occidentale. Tale distanza implica non solo diverse modalità di concepire e categorizzare il reale, ma anche di apprendere. Allo sforzo cognitivo richiesto all'alunno nomade dalla scuola, che propone in molti casi metodologie poco conformi alle esigenze di questi utenti, si aggiungono le difficoltà di relazione che possono condurre anche a manifestazioni di esclusione e chiusura da parte dei pari, dovute alla diffidenza nutrita dalle famiglie verso gli "zingari" e di questi ultimi nei confronti di coloro che non lo sono (da loro definiti "gagi"). Inoltre, il difficile percorso di scolarizzazione degli alunni nomadi è ostacolato dalla famiglia e della comunità di appartenenza, il cui atteggiamento verso la frequenza della scuola oscilla tra l'obbligo da assolvere e la minaccia da subire, nel rapporto tra le vecchie e

97 Secondo i dati del Ministero dell'Interno (2007) e bambini con un genitore straniero erano nel 2005 il 13% del totale di quelli nati sul territorio nazionale.

98 Come già precedentemente segnalato, è stato ritenuto opportuno usare il termine "nomade" per riferirsi agli alunni di etnia rom, sinti e camminanti, allo scopo di mantenere la stessa denominazione usata nei documenti ministeriali, sebbene questa definizione non tenga conto delle diverse condizioni di arrivo e stanziamento in Italia dei diversi gruppi appartenenti a questi minoranze.

le nuove generazioni che, inserite in un sistema educativo esterno al gruppo, possono acquisire visioni del mondo in opposizione a quella rom (Desideri 2007).

Un profilo che comprende prevalentemente adolescenti è quello dei minori stranieri non accompagnati, cioè privi di un adulto legalmente responsabile di riferimento.

Si tratta di circa 7500 ragazzi, la maggioranza dei quali con età compresa tra i 15 e i 17 anni, ma anche di pre-adolescenti tra i 7 e 14 anni (26%), provenienti per lo più da Romania, Albania e Marocco, che lasciano i loro paesi per trovare lavoro in Italia, a volte anche spinti dagli stessi genitori (Caritas/Migrantes 2006). Dato che la legislazione italiana non prevede l'espulsione di minori, possono ottenere il permesso di soggiorno e rimanere in Italia fino al raggiungimento della maggiore età. Alcuni vivono presso parenti, altri per strada e la maggioranza in strutture di accoglienza di grandi centri urbani, da cui molti poi scappano per ritornare a vagabondare⁹⁹. I ragazzi che partecipano ai progetti gestiti dalle comunità di accoglienza, iniziano percorsi di integrazione che prevedono corsi di lingua italiana, l'iscrizione a scuola o a corsi di formazione professionale, a seconda dell'età. L'inserimento nella scuola dei ragazzi soggetti all'obbligo scolastico, risulta nella maggior parte dei casi problematico, sia per la precedente esperienza di scolarizzazione, sia perché poco compatibile con il progetto migratorio che li aveva spinti a lasciare il proprio paese per cercare fortuna in Italia. Diversi enti locali, a cui spetta la tutela del minore, promuovono progetti di formazione professionale e insegnamento della lingua italiana per coloro che sono vicini alla maggiore età, dato che la legge consente di ottenere un permesso di soggiorno ai maggiorenni che hanno un contratto di lavoro o frequentano un corso di studio.

Parte dei minori non accompagnati è costituita da bambini e adolescenti che sono fuggiti dai loro paesi per guerre e persecuzioni. La legge italiana prevede che questi minori possano chiedere asilo ed essere affidati a strutture di accoglienza che curino il loro inserimento in un progetto di integrazione. Anche i minori richiedenti asilo frequentano dunque la scuola o corsi di lingua italiana associati a progetti di formazione professionale. Intendendo per dimoranti i cittadini stranieri¹⁰⁰, appartenenti a particolari categorie professionali come i diplomatici, i dipendenti di banche o aziende straniere con sedi in Italia, gli artisti operanti nei circhi¹⁰¹, il cui soggiorno italiano ha una durata prestabilita, è possibile individuare un ultimo profilo di apprendenti di italiano come lingua di contatto: i minori dimoranti. I bambini e gli adolescenti che rientrano in questo

La Direttiva del 7 dicembre 2006, emanata dal Ministero dell'Interno d'intesa con il Ministero della Giustizia, stabilisce che i pubblici ufficiali, gli incaricati di un servizio pubblico, gli enti che vengono a conoscenza dell'arrivo o della presenza sul territorio di un minore non accompagnato, sono tenuti a dare subito al minore tutte le informazioni necessarie per richiedere asilo. Se il minore esprime la volontà di fare richiesta, viene affidato ai servizi sociali del Comune nel quale si trova e viene data comunicazione al Tribunale per i minorenni e al Giudice tutelare. Successivamente il minore viene affidato al Sistema nazionale di protezione per richiedenti asilo, impedendo che possa finire nella rete dello sfruttamento o che rimanga senza alcuna tutela giuridica. Una struttura di accoglienza sarà incaricata di prendersi cura del minore e di inserirlo in un progetto per l'integrazione.

profilo differiscono dagli altri alunni stranieri per appartenenza ad una diversa classe socio-economica e perché vivono in modo attenuato i conflitti identitari che caratterizzano l'esperienza di trasferimento in un nuovo paese del migrante (v. par. successivo). L'inserimento di questa tipologia di utenti nel contesto di insegnamento dell'italiano come lingua di contatto è comunque motivata dal fatto che l'apprendimento formale si realizza, come per gli altri profili fin qui descritti, nell'ambito scolastico.

Sintetizzando, nei contesti di insegnamento dell'italiano come lingua di contatto possono essere rintracciati i seguenti profili di apprendenti:

- a) bambini e adolescenti nati all'estero da genitori stranieri;
- b) minori adottati con procedure internazionali dopo la prima infanzia;
- c) bambini e adolescenti nati in Italia da genitori stranieri;
- d) bambini e adolescenti figli di matrimoni misti;
- e) bambini e adolescenti di etnie nomadi, sia di recente immigrazione che di antico insediamento;
- f) adolescenti immigrati non accompagnati;
- g) minori richiedenti asilo;
- h) minori dimoranti.

4.2.3. Motivazioni e bisogni di apprendimento

I bisogni degli apprendenti di italiano come lingua di contatto sono principalmente di due ordini. Da un lato il bambino o l'adolescente straniero necessita di sviluppare un grado di competenza linguistico-comunicativa che gli consenta di socializzare con i pari, di esprimere le proprie esigenze e di comprendere le situazioni di cui è spettatore o attore partecipe nella quotidianità. Dall'altro, dato che il suo contatto con la lingua italiana si realizza prevalentemente in ambiente scolastico, ha bisogno di conseguire livelli di competenza più elevata per poter comprendere le lezioni, accedere ai manuali di studio, sostenere un'interrogazione e svolgere un compito scritto.

La differenza tra questi due ordini di competenze è ben spiegata da Cummins (1979) che, studiando le problematiche di apprendimento di apprendenti in età di sviluppo in contesto bilingue, distingue tra un aspetto più superficiale della competenza comunicativa, definito *Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)*, ed uno più complesso rappresentato dalle abilità linguistiche cognitivo-accademiche, *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*. Il primo tipo di competenza, più legata al concreto contesto di comunicazione, consente l'interazione in una sfera d'azione personale e può essere conseguita nell'arco di circa 2 anni, a seconda della distanza tipologica tra la lingua madre e lingua di apprendimento e dall'esposizione a quest'ultima. La seconda dimensione della competenza, il cui sviluppo richiede un lasso di tempo più lungo, è promossa dall'adozione di strategie didattiche che forniscano all'alunno strumenti per orientarsi in forme di comunicazione con un pesante carico cognitivo, come attività di individuazione di connessioni logiche, astrazione, generalizzazione, analisi e sintesi, permette invece di svolgere con profitto gli studi nella L2.

Mentre l'attenzione delle istituzioni, che hanno tentato di rispondere rapidamente alle esigenze dei giovani stranieri entrati nel nostro sistema educativo, è stata fino ad oggi rivolta all'accoglienza e allo sviluppo di capacità e conoscenze linguistiche di base, un ridotto numero di azioni didattiche si sono concentrate sulla promozione di abilità linguistiche cognitivo-accademiche. Larga parte dei progetti attuati o in corso di attuazione, i materiali didattici prodotti, le misure di sostegno adottate riguardano infatti solo il primo ambito di competenza. Dopo la fase di inserimento in cui i bisogni linguistici dell'apprendente sono tenuti in considerazione, all'alunno non è più consentito contare su supporti specifici, se non quelli derivati dall'iniziativa del singolo docente, nella convinzione che la competenza possa continuare a svilupparsi con l'espo-

99 A Roma e Milano nel 2006 i minori stranieri entrati in Istituti Penali Minorili erano più dell'80% di quelli presenti (Save the Children 2006).

100 Il termine è improprio da un punto di vista legislativo. Per la legge italiana infatti sono considerati dimoranti i cittadini europei che eleggono il proprio domicilio in Italia. L'uso del termine in questo paragrafo è mutuato da altri sistemi legislativi, come quello elvetico, che considerano dimoranti i cittadini stranieri con permesso di soggiorno temporaneo, della durata generalmente annuale.

101 I minori appartenenti a famiglie che lavorano nei circhi, vengono spesso inseriti nel profilo dei bambini e adolescenti nomadi. Sebbene conducano una vita contrassegnata da continui spostamenti, questi utenti non condividono con il profilo dei nomadi la stessa appartenenza culturale e linguistica.

sizione linguistica offerta dall'ambiente scolastico e che l'alunno riesca autonomamente a trovare le risorse necessarie per affrontare il curricolo scolastico comune.

I risultati del monitoraggio sugli **esiti scolastici** degli alunni stranieri, che il Ministero della Pubblica Istruzione realizza nell'ambito dell'indagine annuale sugli alunni con cittadinanza non italiana, mettono in dubbio questa convinzione. Il successo scolastico di questi alunni risulta infatti minore rispetto a quello dei compagni italiani. Inoltre il divario fra i tassi di promozione degli alunni con cittadinanza non italiana e di quelli nativi aumenta in modo progressivo passando dalla scuola primaria alla scuola secondaria di II grado, come mostrato in Tab. 3.

Diversi sono i fattori che, secondo l'indagine ministeriale, incidono su tali esiti tra cui **il ritardo scolastico dovuto all'inserimento dell'alunno in una classe d'età inferiore a quella anagrafica¹⁰² e la difficoltà nell'affrontare lo studio in lingua italiana per mancanza di adeguati strumenti linguistici**, che nella scuola secondaria di II grado costituisce una delle principali cause di interruzione degli studi. La **dispersione**, che interessa questo ordine di scuola, risulta più elevata nel primo anno, quando l'alunno, specialmente se ha alle spalle un periodo breve di scolarizzazione in Italia, ha in impatto più decisivo, rispetto alla scuola secondaria di I grado, con i linguaggi e lo studio delle discipline.

Tabella 3. Tassi di promozione degli alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola - a.s. 2006/07* (MPI 2008)

	% promossi su scrutinati			
	alunni in totale (a)	con cittadinanza non italiana (b)	con cittadinanza italiana (c)	differenza (b-c)
scuola primaria*	99,7%	96,4%	99,9%	-3,6
scuola secondaria di I grado	96,8%	90,5%	97,3%	-6,8
scuola secondaria di II grado	85,8%	72,0%	86,4%	-14,4

* Per la scuola primaria i dati sono relativi all'a.s. 2005/06 e comprendono, fra gli alunni con cittadinanza non italiana, il valore riferito ai nomadi.

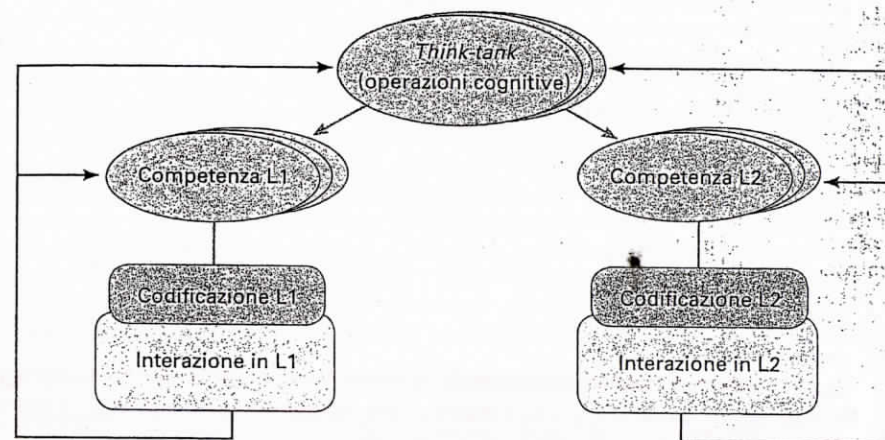
Nell'insegnamento dell'italiano come lingua di contatto, l'attenzione ai bisogni dei discenti non può dunque limitarsi al periodo di accoglienza e inserimento, ma deve estendersi alla fase successiva durante la quale l'alunno necessita di transitare da uno stadio di sopravvivenza comunicativa a quello di padronanza di modalità espressive più complesse, connesse all'esposizione dei saperi, su cui si fonda l'effettiva parità di opportunità formative e la reale integrazione degli alunni stranieri.

102 Diverse indagini, tra cui quelle condotte in Lombardia dall'Ufficio scolastico regionale e dalla fondazione ISMU, mettono in luce che, oltre a risultare consolidata in Italia la prassi di inserire gli alunni stranieri in ritardo rispetto all'età anagrafica, quelli inseriti in classi inferiori sono più soggetti a ripetenze di coloro che ricevono un inserimento conforme all'età. Analoghi risultati sono confermati dallo studio di Fragai (2000), in cui il ritardo scolastico risulta correlato con il grado di competenza linguistico-comunicativa, per cui maggiore è il ritardo scolastico, minore è la padronanza dell'italiano negli alunni presi in esame.

L'acquisizione di un livello più elevato di competenza linguistico-comunicativo, oltre ad essere promosso dalla progettazione e dall'attuazione di percorsi didattici volti a sviluppare le abilità e le conoscenze necessarie per lo studio in L2, è sostenuto dalla **padronanza della L1**, dato che tutte le lingue compresenti nella competenza multipla dell'allievo contribuiscono al suo sviluppo cognitivo.

Cummins spiega il complesso legame tra sviluppo della L1 e della L2 ricorrendo al **principio di interdipendenza linguistica**, che opera a livello metalinguistico rendendo possibile il trasferimento di capacità basate su strutture cognitive da un idioma all'altro, facilitando l'acquisizione di più codici linguistici in età evolutiva. Per esemplificare questo principio, l'autore si avvale dell'immagine di un magazzino, il *think-tank*, che contiene le idee e le operazioni cognitive e da cui partono due terminali, uno per la codificazione in L1 e l'altro per la codificazione in L2. Le risposte e i *feedback* che l'apprendente riceve nell'uso e nell'apprendimento linguistico, non solo permettono lo sviluppo della padronanza di ciascuna lingua, ma ampliano le conoscenze dichiarative e procedurali contenute nel magazzino, consentendo lo sviluppo cognitivo.

Figura 15. Principio di interdipendenza linguistica



Una volta attivati, i processi cognitivi sono disponibili per la codificazione in entrambe le lingue, dato che un meccanismo comune (*common underlying proficiency*) presiede al funzionamento dei due sistemi linguistici. Continuare ad impiegare ed apprendere la L1, anche in contesto formale, costituisce quindi un bisogno dell'apprendente dell'italiano come lingua di contatto che, se soddisfatto, può condurre ad una competenza multipla, in cui la padronanza di più lingue permette di conseguire un elevato livello di alfabetizzazione, un arricchimento delle facoltà cognitive e lo sviluppo di abilità sociali. Sebbene si fondi su bisogni integrativi e strumentali, legati all'esigenza di entrare in contatto con il mondo circostante e di riuscire nello studio, la **motivazione** dell'alunno straniero non è sempre forte, intrecciandosi con problematiche affettive, connesse alla sua condizione di migrante.

Un ruolo importante sul piano motivazionale è giocato dalla questione dell'identità individuale e sociale in via di definizione nel bambino e nell'adolescente, che viene messa in discussione con il trasferimento in Italia, ponendo l'individuo di fronte a una realtà estranea, spesso molto diversa da quella del paese di provenienza, come conseguenza di un progetto migratorio di cui non è autore. In età evolutiva è difficile comprendere e

condividere le ragioni che hanno spinto i propri genitori a cercare fortuna in Italia, mentre si sperimenta il disagio di sentirsi collocato ai margini della scala sociale, di essere diventato uno dei peggiori alunni della classe per mancanza di competenza linguistica, di perdere i propri compagni di gioco e di scuola, di allontanarsi da legami familiari importanti. Tale disagio passa inevitabilmente attraverso la lingua che, costituendo il principale mezzo di interazione con il nuovo mondo e di decodificazione della nuova realtà socio-culturale, rappresenta la chiave in grado di aprire una nuova pagina del proprio diario di vita in cui si stabiliscono relazioni sociali con i coetanei, si comprende il significato dei modelli comportamentali e culturali diversi, evitando il rifiuto della nuova esperienza e il rifugio nella cultura e nella comunità di origine.

La scuola svolge una funzione determinante nella ricerca di questa chiave, non solo perché fornisce strumenti per imparare, ma anche perché è nell'ambiente scolastico che l'alunno fa primariamente esperienza del contatto con la realtà italiana, sviluppa la percezione del livello di accettazione e delle possibilità di integrazione nel nuovo tessuto sociale, definisce la propria identità, consolida o affievolisce la motivazione all'apprendimento della lingua. Occorre dunque tenere conto degli effetti che, sul piano motivazionale, hanno le decisioni prese e i comportamenti assunti in ambito didattico. Il disinteresse, che in molti casi avvolge la storia personale precedente dell'alunno, può essere vissuto come segno di un basso livello di accettazione, di svalorizzazione della persona e della propria cultura di origine, che può trovare conferma nell'inserimento in una classe di qualche anno indietro rispetto all'età anagrafica. L'essere posti di fronte a compiti destinati ai parlanti nativi, che non si è in grado di svolgere a causa delle limitate risorse linguistiche di cui si dispone, può far crescere la sensazione di inadeguatezza e abbassare il livello di autostima.

Le misure di accoglienza e l'azione didattica rivolta agli alunni stranieri dovrebbero essere quindi tese alla **riduzione dell'incidenza della componente affettiva** che può inibire o indebolire la motivazione ad apprendere, ostacolando il conseguimento del grado di competenza linguistico-comunicativa necessario per soddisfare i bisogni di socializzazione, autopromozione e cittadinanza dei giovani migranti¹⁰³.

4.3. Caratteristiche dell'input

Lo sviluppo dell'italiano come lingua di contatto si realizza prevalentemente in situazione di **apprendimento misto**, dato che l'apprendente è esposto alla lingua italiana sia in contesto scolastico che extrascolastico.

La quantità e la qualità dell'**input esterno alla scuola** possono variare notevolmente in relazione all'ambiente familiare e sociale in cui è inserito l'apprendente. Ci sono situazioni in cui l'uso dell'italiano è molto ridotto perché la lingua d'origine assolve una serie di funzioni comunicative in un'ampia gamma di domini d'uso.

Un bambino o un adolescente cinese che vive in una comunità etnica numerosa come quella di Prato, ad esempio, avrà poche possibilità di impiegare l'italiano fuori dalla scuola, poiché la maggior parte delle attività e delle interazioni che hanno luogo nell'ambiente extrascolastico saranno svolte in L1. Accanto a questi casi ci sono altri in cui l'impiego della lingua madre è affiancato da interazioni, più o meno frequenti, con parlanti nativi nelle transazioni e nelle relazioni sociali quotidiane (acquisti, trasporti,

Il **foreigner talk** è una varietà linguistica utilizzata dai parlanti nativi per rivolgersi ai non nativi con ridotta competenza linguistica. Questa varietà è caratterizzata da un certo grado di semplificazione linguistica, attuata con scelte sul piano fonologico, prosodico, lessicale, morfosintattico e pragmatico, volte a rendere il messaggio maggiormente comprensibile. Alcuni parlanti semplificano a tal punto le loro produzioni da realizzare enunciati sgrammaticati (Berruto 1987; Palotti 1998; Sobrero-Miglietta 2007).

contatti di quartiere, incontri con coetanei ecc.) e da un'esposizione ai mezzi di comunicazione di massa.

Nell'ambiente familiare e sociale, l'apprendente può venire in contatto con diverse **varietà della lingua italiana**: l'italiano neostandard e colloquiale delle trasmissioni televisive e radiofoniche, l'italiano regionale o locale del luogo in cui vive, l'italiano popolare e il **foreigner talk** (v. cap. 8). Per rilevare la condizione sociolinguistica in cui l'apprendente è immerso, si può ricorrere al **Glotto-kit per stranieri** (Vedovelli 1994,

1996, Villarini 1995, Fragai 2003), che costituisce un importante strumento di indagine in questo senso, come già ricordato (v. par. 2.3).

Gli stimoli linguistici ricevuti nel contesto spontaneo di comunicazione, sebbene presentino un'ampia varietà di forme e di modalità espressive, non selezionate e non graduate, sono caratterizzati dal fatto che si tratta di **input sempre contestualizzato**, decodificabile ricorrendo alle componenti extralinguistiche della situazione di comunicazione. La comprensibilità dell'**input** non dipende infatti solo dal grado di complessità linguistica degli enunciati, ma anche dall'equilibrio tra informazione linguistica ed extralinguistica (Bettoni 2001). Quanto maggiore è l'apporto di elementi extralinguistici, tanto meno rilevante diventa cogliere il significato delle singole parole per comprendere lo scambio comunicativo.

Inoltre, nella comunicazione in ambiente spontaneo le difficoltà di comprensione possono essere risolte ricorrendo alla **negoziazione dei significati**, cioè a una collaborazione dialogica tra gli interlocutori che, tramite una serie di aggiustamenti come la semplificazione lessicale e strutturale, la ripetizione, la riformulazione, la richiesta di chiarimenti ecc., rende l'**input** comprensibile (v. par. 5.3.) e fa procedere l'interazione, nonostante le limitate risorse linguistiche di cui dispone l'apprendente.

I dati linguistici con i quali l'apprendente viene in contatto nell'ambiente scolastico differiscono da quelli del contesto spontaneo sia per le caratteristiche che per le modalità di esposizione. Durante i **laboratori di lingua italiana**, che in molte istituzioni affiancano l'attività scolastica curricolare per agevolare l'inserimento dell'alunno e l'acquisizione di una competenza linguistica di base, l'**input** proposto riguarda generalmente **situazioni di comunicazione quotidiana** e l'esposizione viene sostenuta, controllata e guidata da attività di contestualizzazione, comprensione, riflessione metalinguistica, esercitazione e reimpiego delle forme linguistiche. Anche nell'interazione didattica che ha luogo durante il laboratorio viene attivata la negoziazione di significati che conferisce comprensibilità all'**input** (v. parr. 4.4. e 12.3.1.).

Nelle ore curricolari l'alunno entra invece in contatto con le forme linguistiche e le modalità espressive dell'**esposizione didattica**, relativa alle discipline oggetto di insegnamento. L'ascolto di una lezione di scienze, la spiegazione di un teorema geometrico, la lettura della presentazione di un brano letterario sull'antologia, o lo studio di un

La **contestualizzazione dell'input** è data dall'insieme delle circostanze particolari (coordinate situazionali) in cui si realizza l'evento comunicativo:

- scena spazio-temporale, cioè il luogo e il momento in cui si attua l'evento
- partecipanti
- scopo della comunicazione
- argomento della comunicazione (Berruto 1995: 86-93).

Queste informazioni di carattere extralinguistico permettono di comprendere lo scambio comunicativo, in quanto l'ascoltatore può utilizzare le proprie aspettative e la conoscenza di eventi analoghi per compiere inferenze riguardo al contenuto della comunicazione.

103 L'indagine di Fragai (2000), su alunni delle scuole dell'obbligo del Comune di Cortona (AR), mette in luce l'importanza delle componenti motivazionali, derivate dal desiderio di socializzazione e appartenenza al gruppo dei pari, per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in L2.

manuale di geografia, sono caratterizzate dall'impiego di testi espositivi, attraverso cui vengono illustrati i concetti inerenti un fenomeno o un argomento e trasmesse quindi le conoscenze. In questa tipologia testuale il discorso, sia orale che scritto, si sviluppa intorno a un argomento che viene presentato ricorrendo a un quadro di riferimento epistemologico, proprio di un settore del sapere, in modo che la concettualizzazione si realizzi all'interno di un sistema di conoscenze condiviso dalla comunità scientifica. Inoltre, le varie informazioni sono disposte secondo un ordine logico e formano, nei testi scritti, blocchi che vengono segnalati attraverso partizioni o soluzioni grafiche (paragrafi, sottoparagrafi, schede ecc.). Frequenti sono inoltre i rinvii al paratesto (grafici, immagini, didascalie), che esemplificano i contenuti oggetto della presentazione, e ad altre sezioni del testo, al fine di evidenziare i legami tra concetti (Lavinio 2004). La lingua utilizzata per l'esposizione è ricca di termini specifici di quel linguaggio disciplinare e di forme linguistiche che caratterizzano l'uso specialistico (costrutti nominali, forme impersonali, impiego di un numero ristretto dei tempi e modi verbali con alta frequenza d'uso, ecc.)¹⁰⁴.

Se l'alunno non conosce come è costruito un testo espositivo, non riconosce le modalità espressive attraverso cui sono codificate le informazioni e segnalati i legami tra concetti, ha difficoltà a decodificare il significato di parole estranee all'uso comune, lo sforzo che deve compiere per la comprensione è notevole, in quanto mancano le condizioni che rendono l'*input* comprensibile. Trattandosi infatti di testi privi di **rilevanza contestuale**, cioè in cui la conoscenza delle coordinate situazionali non contribuisce alla comprensione, è l'informazione linguistica ad assumere un ruolo preponderante per la decodificazione. La comprensibilità dell'*input* non può nemmeno essere facilmente ottenuta con il ricorso alla negoziabilità, dato che le ridotte competenze linguistiche dell'apprendente esigerebbero una continua attenzione da parte dell'insegnante e dei compagni per rendere superabili le difficoltà incontrate (Grezzi-Grassi 2002). Lasciare che l'alunno straniero possa cavarsela da solo nella lingua dello studio, individuando strategie adeguate alla decodificazione e alla processazione delle caratteristiche di questo tipo di *input*, significa dunque assegnargli un compito particolarmente ar-

I testi, in quanto prodotti della comunicazione, realizzati per assolvere a precise intenzioni comunicative dei parlanti in determinate situazioni discorsive, assolvono funzioni che consentono di classificarli in differenti tipi:

- **descrittivo**, che illustra fenomeni in relazione alla matrice cognitiva, che consente di cogliere percezioni spaziali;
- **narrativo**, il cui focus è su azioni, persone, oggetti e relazioni ed è associato alla matrice cognitiva che coglie percezioni relative al tempo;
- **argomentativo**, il cui focus è sulle relazioni tra concetti e la matrice cognitiva richiamata è quella legata al giudizio;
- **regolativo**, collegato alla matrice cognitiva che pianifica il comportamento futuro;
- **espositivo**, orientato all'analisi e sintesi degli elementi costitutivi dei concetti e la cui matrice cognitiva è rappresentata dalla comprensione;
- **rappresentativo**, dove il focus è posto su atti, eventi comunicativi in cui la durata dell'enunciazione coincide con quella dell'enunciato.

Nei testi concretamente realizzati possono convivere più tipi testuali, tra i quali uno risulta dominante e consente di ascrivere quel particolare testo a un determinato tipo. Al tipo espositivo possono essere ricondotti generi testuali come la lezione, il manuale scolastico, il saggio divulgativo, le definizioni dei dizionari e delle enciclopedie, le recensioni, le relazioni (Lavinio 1990: 72-90).

¹⁰⁴ I linguaggi specialistici costituiscono un *continuum* di varietà non discrete, ai cui poli si collocano un linguaggio di tipo divulgativo, destinato ad una cerchia non ristretta di utenti e il linguaggio specialistico vero e proprio, utilizzato dagli addetti ai lavori. Nei manuali di studio e nelle lezioni, che si collocano in una posizione intermedia del *continuum*, si riscontra una presenza ridotta dei tratti caratteristici del linguaggio specialistico, poiché il fine didattico della trattazione richiede di mantenere elevato il grado di esplicitazione necessario per la comprensione dell'argomento.

duo, con pesante carico cognitivo, che richiede tempi lunghi per dare esiti apprezzabili. L'**azione didattica** può invece facilitare lo svolgimento di questo compito agendo su più piani. In primo luogo su quello metodologico, con l'adozione di un modello cooperativo di apprendimento che favorisca la collaborazione tra alunni, promuovendo il ricorso alla negoziazione dei significati e ampliando le fonti di supporto alla processazione dell'*input*, e con l'impiego di strumenti multimediali che coinvolgano diversi canali sensoriali nella comprensione, agevolandola. In secondo luogo intervenendo sull'*input*, sia attraverso lo svolgimento di attività didattiche che guidino l'alunno all'analisi degli aspetti costitutivi e delle scelte linguistiche che caratterizzano il discorso espositivo, sia attraverso la riduzione della complessità realizzata con la rielaborazione e il controllo della lingua utilizzata nei testi e nelle lezioni.

4.4. Caratteristiche dell'*output* e tipi di interazione

Dopo l'accoglienza nell'ambiente scolastico, gli alunni stranieri neoarrivati attraversano una **fase di silenzio**, durante la quale si limitano ad ascoltare senza azzardare la produzione di frasi in lingua italiana (Chini 2005). Questa fase può avere una durata variabile in relazione ad una serie di fattori come la personalità e i ritmi individuali del singolo alunno, la precedente esperienza di scolarizzazione, l'impatto con la nuova lingua e cultura e l'atteggiamento del gruppo classe¹⁰⁵. Finito il periodo di silenzio, in cui l'alunno tenta di identificare le strutture salienti e ricorrenti nella comunicazione quotidiana, iniziano ad emergere le prime produzioni, che consistono in singole parole o in formule non analizzate che l'apprendente impiega per esprimersi. Con l'esposizione alla lingua italiana questo piccolo bagaglio di conoscenze si arricchirà permettendo la formulazione di enunciati sempre più complessi. Gli studi condotti sull'acquisizione delle lingue seconde hanno evidenziato l'**articolazione in fasi** del percorso evolutivo, che procede in modo costante in tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla L1, dall'età e dal contesto di acquisizione (Chini 2005). Nella prima fase, definita **prebasica**, l'*output* dell'apprendente è costituito da elementi lessicali, che formano un vocabolario minimo per la sopravvivenza, e pochi elementi funzionali (Bernini 2003). Non vengono impiegate regole sintattiche per la costruzione degli enunciati, realizzati con il semplice accostamento degli elementi lessicali. La comunicazione in questo stadio è fortemente dipendente dal contesto, con uso di codici non verbali, e l'esito dell'interazione è dipendente dall'interlocutore, che con i suoi interventi consente al discorso di progredire. Successivamente l'*output* inizia a mostrare una organizzazione delle frasi con un predicato verbale, non flessivo, intorno al quale si dispongono gli argomenti. In questa seconda fase definita **basica**, il vocabolario dell'alunno si arricchisce, incomincia a delinearci l'appartenenza delle parole a classi; compaiono gli avverbi, impiegati per esprimere indicazioni temporali, mentre rimangono ancora ridotti gli elementi funzionali. Superata la fase in cui la componente pragmatica svolge un ruolo fondamentale nella comunicazione, emerge la modalità sintattica e gli enunciati iniziano ad avere una struttura vicina a quella della lingua italiana. Nella fase di sviluppo definita **postbasica**, si amplia la morfologia e si strutturano i vari paradigmi, consentendo la coniugazione dei verbi. Viene inoltre superata la semplice

¹⁰⁵ Le caratteristiche individuali degli apprendenti giocano un ruolo importante nella durata del periodo silenzioso. Alcuni alunni sono più estroversi e propensi alla socializzazione, quindi cercano di mettersi abbastanza presto in relazione con i coetanei anche se i loro strumenti espressivi sono molto ridotti. Altri invece preferiscono prolungare il silenzio per concentrarsi sulla costruzione del nuovo sistema linguistico (Favaro 2002).

giustapposizione di enunciati e si presenta la subordinazione, dapprima con la comparsa delle subordinate causali, finali e temporali, poi delle relative e delle oggettive. Infine anche il testo presenta una strutturazione e l'apprendente mostra di saper gestire meccanismi di coesione testuale.

In relazione a quest'ultimo aspetto, studi realizzati su produzioni di adolescenti con cittadinanza non italiana in ambito scolastico (Petrocelli 2008), mostrano che prima del conseguimento del completo dominio della subordinazione, gli alunni tentano di adeguarsi ai canoni compositivi richiesti dal discorso espositivo, ricorrendo all'impiego di connettivi testuali¹⁰⁶, che consentono di strutturare e segnalare la macrostruttura del testo e confermando la priorità di principi di organizzazione pragmatica nella strutturazione dell'*output* su quelli sintattici (Givón 1979). Nelle fasi di **sviluppo avanzate**, dopo l'acquisizione della modalità sintattica e degli strumenti di organizzazione della frase complessa, compaiono nelle produzioni scritte costruzioni nominali, che costituiscono un ulteriore tentativo di adeguamento degli alunni allo stile espositivo, sollecitato dai compiti scolastici, che in larga parte si basano sulla manipolazione di un testo espositivo di partenza (Palermo *et al.* in stampa)¹⁰⁷.

Nel percorso evolutivo di acquisizione, la L1 rappresenta un insieme di conoscenze da cui l'apprendente attinge sia per processare la L2, sia per esprimersi. Nelle produzioni degli alunni sono dunque rintracciabili **transfer** dalla L1, che sono più frequenti tra lingue tipologicamente o geneticamente vicine, come l'italiano e lo spagnolo. Nel testo riportato in Fig. 16, elaborato da un alunno ispanofono, si osservano esempi di trasferimento di elementi linguistici dalla L1 a diversi livelli. Accanto a l'impiego di parole spagnole (*comida, hora*), troviamo infatti l'uso dell'ausiliare *avere* al posto di *essere* (*abbiamo arrivato*)¹⁰⁸ e della preposizione *a* in luogo di *in* (*siamo andato al acqua*).

Figura 16. Brano di un testo elaborato da un alunno ispanofono di una scuola secondaria di I grado nell'anno scolastico 2007-2008.

Io e i miei amici siamo andati insieme a la mia famiglia a fare una passeggiata, a un lago che si chiama Belarmino, portiamo della comida, quando abbiamo arrivato o siamo andato al acqua, nuotiamo, giochiamo, ecc. Dopo di essere nell'acqua 1 hora, si mangiare il pranzo, etaba buona, dopo torniamo al acqua piu piu di piu, e dopo torniamo acqua, comiamo e dormiamo.

106 Da un punto di vista funzionale i connettivi possono essere divisi in due classi: i connettivi semantici (congiunzioni, preposizioni, locuzioni congiuntive ecc.), che hanno al funzione di indicare le relazioni logiche tra frasi e i connettivi testuali, che segnalano invece le relazioni tra due o più parti di testo o collegano unità in modo da esplicitare l'organizzazione del testo (Adorno 2003).

107 Nell'attività di studio l'alunno è chiamato a comprendere e a produrre testi espositivi, più o meno articolati come appunti, sintesi, relazioni, dimostrando di saper utilizzare un linguaggio e uno stile appropriato a questa tipologia testuale e all'argomento di discorso.

108 Si ricorda che in spagnolo la formazione dei tempi composti si realizza solo con *avere*.

Il **transfer** si manifesta maggiormente nei livelli iniziali di apprendimento, quando l'apprendente dispone ancora di pochi strumenti espressivi in L2, e tende a decrescere lungo la seguente scala:

fonologia > lessico > sintassi > morfologia

In altri termini il trasferimento di elementi fonologici risulta più frequente di quello di elementi lessicali, che a loro volta sono più consistenti di quelli sintattici e morfologici (Chini 2005).

La produzione in L2 può subire condizionamenti non solo dalla L1 ma anche da altre lingue conosciute, come mostra la Fig. 17, in cui in un testo scritto da un alunno indiano compaiono influenze a livello ortografico da parte della lingua inglese (*Matematca, Englise, Science*).

Figura 17. Brano di un testo elaborato da un alunno indiano con conoscenza della lingua inglese, di una scuola secondaria di I grado nell'anno scolastico 2007-2008.

La mia Scuola è abbastanza grande. La mia Scuola ci sono tre piani ci sono tante L'aula. Come L'aula di musica. L'aula di arte. La mia Scuola ci sono tante materie. Matematca, Science, tecnica, ED Fisica. Lettore anche lingue straniere Englise, Francese. La mia classe ci sono 26. Studenti tutti sono simpatici.

Per quanto riguarda l'**interazione**, prendere parte alle situazioni comunicative che si realizzano in classe non è un compito semplice per l'alunno straniero. Le limitate risorse linguistiche di cui dispone, la differenza tra norme che regolano la comunicazione extrascolastica e quella didattica (v. par. 12.1.2.), lo sbilanciamento di competenza rispetto ai compagni nativi rappresentano aspetti che non favoriscono la partecipazione alle attività, in particolare a quelle in cui l'interazione è meno guidata dal docente o da schemi di comportamento, come la conversazione in gruppi di lavoro, la discussione e l'esposizione di argomenti precedentemente studiati, che richiedono anche la capacità di sostenere turni relativamente lunghi di parola e di organizzare la propria produzione. L'interazione invece promuove l'acquisizione linguistica in quanto l'*input* modificato interattivamente risulta maggiormente comprensibile di quello modificato unilateralmente, ad esempio con la semplificazione dei testi di studio, e con lo scambio comunicativo si creano più frequenti opportunità di produzione in L2 (Pallotti 1998). Inoltre, durante lo svolgimento di attività interattive, l'alunno straniero ha la possibilità di procedere a confronti tra le sue produzioni e quelle dei compagni italiani, prestando così attenzione alle **forme linguistiche** usate ed esercitandosi nel riformulare realizzazioni poco chiare. Infine l'interazione contribuisce allo sviluppo delle strutture sintattiche. Nello scambio comunicativo vengono infatti costruite **strutture verticali**, cioè insiemi articolati di frasi, costituite dalla somma dei diversi turni dei partecipanti, che permettono all'apprendente di superare la frase minima che è in grado di produrre da solo, guidandolo verso la formulazione di frasi complesse. L'adozione di un modello cooperativo di apprendimento, che come abbiamo visto rappresenta una delle soluzioni metodologiche da tenere presenti per semplificare l'*input* e sostenerne la processazione (v. par. 4.3.), consente anche di promuovere la partecipazione dell'alunno straniero ad attività interazionali, con ricadute positive sullo sviluppo linguistico.

Coordinate per l'apprendimento di una lingua non materna

Per lungo tempo nella didattica delle lingue l'insegnamento è stato considerato un fattore in grado di determinare l'apprendimento, per cui le scelte di natura linguistica e pedagogica erano considerate prioritarie rispetto alle modalità dell'apprendere. Con il consolidarsi della concezione della lingua come mezzo di interazione sociale, si è assistito al convergere dell'interesse, da parte di più campi di indagine, verso gli utenti che, come attori sociali, impiegano la lingua in domini specifici e in contesti situazionali determinati, svolgendo compiti che consentono di conseguire scopi comunicativi, sulla base di una gamma di competenze acquisite¹⁰⁹. L'attenzione si è quindi spostata sul discente, sulle sue motivazioni, sui fattori interni che condizionano gli esiti dell'apprendimento e sui processi mentali messi in atto nell'acquisizione linguistica, che vengono assunti come elementi centrali nella pianificazione dell'azione didattica. Nella prospettiva attuale non è più l'insegnamento a determinare l'apprendimento, ma sono le **modalità di acquisizione linguistica** ad orientare le scelte metodologiche e le pratiche didattiche. Per progettare un percorso formativo, selezionare materiali, scegliere procedure operative adeguate, impiegare risorse tecnologiche in modo utile nei diversi contesti di insegnamento-apprendimento delineati nei capitoli precedenti, occorre conoscere e tenere presenti le modalità attraverso cui l'apprendimento si realizza. Le pagine che seguono illustrano dunque le diverse teorie dell'apprendimento¹¹⁰, sulla base delle quali sono state sviluppate soluzioni metodologiche per l'insegnamento delle lingue non materne.

5.1. Dalla prospettiva comportamentista a quella cognitivista

Il **comportamentismo** costituisce la prima teoria dell'apprendimento alla quale la didattica delle lingue ha fatto esplicitamente riferimento. Formulata nell'ambito degli studi psicologici per spiegare il comportamento umano e animale, tale teoria è stata introdotta nella didattica linguistica da Bloomfield.

¹⁰⁹ Sugli sviluppi che hanno condotto ad un rinnovamento dei metodi di insegnamento e i contributi elaborati dal Consiglio d'Europa si veda il par. 7.1. di questo manuale.

¹¹⁰ Una teoria consiste in un insieme organizzato di principi esplicativi, relativi alle diverse componenti di un fenomeno osservato, il quale consente di fare predizioni su ciò che può verificarsi in determinate condizioni. Un'ipotesi riguarda invece un singolo aspetto di un fenomeno, può essere formulata e verificata sulla base di una teoria (Van Patten-Wiliams 2007). Per illustrare i diversi modelli di apprendimento, a cui la didattica delle lingue ha fatto riferimento nel corso della sua evoluzione, sarà utilizzato in questo capitolo il termine *teoria*, sebbene negli studi sull'argomento alcuni autori preferiscono utilizzare il termine *ipotesi* e altri impiegano i due termini in modo intercambiabile.

Si deve infatti a questo autore e ad altri esponenti dello strutturalismo statunitense (Fries, Brooks e Lado) l'elaborazione intorno al 1945 di un metodo per l'insegnamento, basato su un modello di descrizione teorica della lingua e dell'apprendimento. Il metodo audio-orale, così definito per enfatizzare l'aspetto orale rispetto a quello grafico-visivo, che aveva dominato fino ad allora l'insegnamento delle lingue seconde, si fonda infatti su principi dell'analisi tassonomica e sugli assunti della teoria comportamentista, due prospettive di analisi dei fatti linguistici che condividono l'adozione di un metodo induttivo¹¹¹.

Nella prospettiva comportamentista l'apprendimento di una lingua, sia prima che seconda, consiste nell'acquisizione di **abitudini senso-motorie**, di carattere inconscio, derivate dall'associazione di una particolare risposta ad un determinato stimolo, proveniente dall'ambiente. L'acquisizione di una abitudine è favorita:

- dall'**imitazione**, attraverso cui l'apprendente riproduce suoni e strutture ascoltati nell'ambiente;
- dalla **frequenza**, per cui quanto più un enunciato è pronunciato e uno stimolo prodotto, tanto più si verificherà la probabilità che l'apprendente consolidi un'abitudine;
- dal **rinforzo**, cioè dal comportamento che seguendo la risposta, può rafforzare o inibire l'associazione con uno stimolo.

Il **rinforzo** consiste nel *feed-back* che l'apprendente riceve dall'ambiente quanto realizza una risposta a seguito di uno stimolo. Il rinforzo è definito **positivo** quando la risposta corretta è ricompensata; inducendo l'apprendente ad associarla allo stimolo ricevuto. Il rinforzo è definito invece **negativo** quando la risposta è errata e non viene ricompensata in modo da inibire l'associazione.

Un bambino impara quindi a parlare perché imita l'uso di una parola, ad esempio *pappa* per riferirsi al cibo. Questa associazione è rinforzata dalle reazioni dei genitori e l'acquisizione della parola è favorita dalla frequenza con cui è associata allo stimolo. Nell'insegnamento di una lingua straniera tali assunti implicano che l'apprendimento può avere successo quando il compito da proporre ai discenti consiste in unità di stimoli e risposte da esercitare sistematicamente e padroneggiare uno alla volta. Nella pratica didattica, viene quindi posto l'accento soprattutto sulla discriminazione di suoni e sulle strutture, presentate attraverso i **pattern drills**, cioè esercizi in cui le forme linguistiche sono manipolabili con tecniche di sostituzione e trasformazione. Il lessico assume un ruolo di secondo piano e l'attenzione è limitata agli elementi che consentono di operare sulle strutture.

Dato che apprendere significa sviluppare abitudini senso-motorie, l'insieme di quelle acquisite imparando la lingua madre possono costituire una fonte di **interferenza**. Questa è tanto più probabile, quanto più L1 e L2 divergono sul piano strutturale nell'espressione dello stesso significato (Allen-Corder 1978). Se osserviamo, ad esempio, le seguenti frasi, possiamo prevedere che uno studente di madrelingua inglese ha più probabilità di produrre errori di uno di madrelingua tedesca, perché l'inglese e l'italiano esprimono attraverso una costruzione diversa la sensazione di fame avvertita dal parlante, mentre la frase italiana e tedesca sono strutturalmente isomorfe:

I am hungry
Ho fame
Ich habe Hunger

¹¹¹ Per lo strutturalismo statunitense la teoria linguistica, per avere rigore scientifico, deve basarsi solo sulla descrizione di fatti linguistici empiricamente osservabili, costituiti da un *corpus* di dati effettivamente prodotti. Analogamente il comportamentismo non indaga sui processi mentali messi in atto nell'apprendimento, ma limita la propria analisi ai comportamenti osservabili.

L'interferenza è dunque una fonte potenziale di errore, che si verifica quando la lingua madre e la lingua straniera presentano differenze strutturali, poiché il discente è indotto a trasferire le proprie abitudini linguistiche alla lingua che sta apprendendo. Quando invece le due lingue presentano analogie strutturali, il *transfer* ha esito positivo.

È possibile prevedere le difficoltà di apprendimento e guidare lo studente al superamento degli effetti negativi provocati dal *transfer* dalla L1, in modo che non possano consolidarsi abitudini senso-motorie sbagliate, mettendo a confronto la lingua madre e la lingua oggetto di apprendimento a vari livelli di analisi linguistica (fonetico, morfologico, sintattico). L'individuazione, tramite l'**analisi contrastiva**, delle strutture critiche consente di contrastare l'interferenza causata da *transfer* negativo attraverso nuovi condizionamenti, da attuare con l'*overlearning*, cioè con la presentazione allo studente di un grande numero di stimoli-risposta, relativi a tali strutture¹¹².

La teoria comportamentista, concependo la competenza linguistica come un comportamento appreso con l'imitazione e la pratica, riesce a dare solo una descrizione parziale del complesso processo di apprendimento linguistico che, come afferma Chomsky (1959), non può essere ridotto alla mera formazione di abitudini. Secondo questo autore, che a partire dagli anni Sessanta sviluppa un modello alternativo fondato su principi cognitivisti, l'apprendimento è il risultato di un processo mentale creativo dovuto alla predisposizione, specificatamente umana, ad imparare la lingua¹¹³. Un meccanismo innato di acquisizione, che Chomsky (1975) definisce **LAD** (*Language Acquisition Device*), consente infatti all'individuo, a partire dai dati linguistici a cui è esposto, di formulare ipotesi sul funzionamento del sistema linguistico e di verificarle, operando un confronto con l'*input* ottenuto dall'ambiente.

Il **cognitivismo** non costituisce una scuola psicologica collocabile spazialmente e temporalmente, ma una prospettiva di studio volta ad indagare il funzionamento della mente umana, che raccoglie diversi esponenti. La psicologia cognitivista si oppone all'empirismo comportamentista, di cui non condivide l'impostazione teorica e metodologica, sostenendo lo studio dell'organismo che, costituendo un sistema attivo e complesso, recepisce lo stimolo, lo seleziona, lo elabora, lo mette in rapporto con le strutture conoscitive già costituite per attribuirgli un senso e scegliere la risposta più adeguata (Sternberg 2000).

Nel modello chomskiano, gli influssi ambientali rivestono importanza solo come insieme di opportunità offerte all'apprendimento, che si verifica perché i dati linguistici vengono messi in relazione agli universali, cioè ai **principi**, comuni a tutte le lingue del mondo, e ai **parametri** che costituiscono la **Grammatica Universale** (da ora in poi G.U.)¹¹⁴.

112 Negli anni di diffusione del metodo audio-orale si afferma l'uso del laboratorio linguistico, tecnologia facilmente impiegabile per sottoporre lo studente ad esercizi che presentino un numero molto elevato di stimoli-risposta, permettendo di vincere le abitudini negative della L1.

113 Nella recensione a *Verbal Behaviour* di Skinner (Chomsky 1959), il massimo esponente del comportamentismo americano, Chomsky afferma che i risultati degli esperimenti condotti sul comportamento animale non possono essere estesi all'acquisizione della lingua e introduce il concetto di creatività, intesa come capacità di usare il linguaggio in modo non prevedibile da un stimolo e per esprimere significati sempre inediti.

114 Durante l'acquisizione della L1, la G.U. è presente nella mente del bambino con un sistema di principi e di parametri. I primi sono principi astratti (come quello di proiezione, legamento, reggenza ecc.) che costituiscono tratti comuni a tutte le lingue, mentre i parametri permettono di individuare la variabilità strutturale delle lingue e quindi di cogliere aspetti di una lingua specifica. In questo modo si crea una grammatica centrale, che viene integrata da informazioni lessicali e informazioni strutturali più periferiche (Chomsky 1989).

L'acquisizione della L2 differisce da quella della L1 perché l'apprendente, oltre alla conoscenza innata, ha a disposizione anche la conoscenza specifica della lingua madre e possiede dunque un esempio di realizzazione dei principi universali. Inoltre il rapporto tra linguaggio e cognizione è diverso nell'apprendimento della seconda lingua, poiché questo ha generalmente luogo quando l'individuo è in uno stato di sviluppo cognitivo più avanzato di quello del bambino che acquisisce la lingua materna.

Mettendo a confronto la teoria comportamentista con quella cognitivista, è possibile concludere che la prima, non indagando sui processi mentali e non riconoscendo una elaborazione dell'*input* fornito all'apprendente, ritiene che il risultato dell'apprendimento (*output*) non si discosti dai dati forniti (Fig. 18). In altre parole il discente apprende l'insieme di strutture che gli vengono presentate e su cui può fare pratica. Il cognitivismo invece prevede una elaborazione dei dati in *input* da parte del dispositivo mentale innato, dando come esito dell'apprendimento la conoscenza implicita di un sistema di regole linguistiche. L'*input* a cui l'apprendente è esposto differisce quindi dall'*intake*, cioè da ciò che viene ritenuto dalla memoria a lungo termine come risultato dei processi di elaborazione attivati dal **LAD** (Fig. 19).

La teoria della Grammatica Universale, sebbene abbia condotto alla definizione di un metodo di scarsa risonanza e applicazione in ambito didattico (metodo cognitivo), ha dato impulso a studi sugli errori e sulla lingua dell'apprendente, i risultati dei quali hanno permesso di gettare luce sul processo di apprendimento di una lingua seconda.

Figura 18. Modello di acquisizione secondo il comportamentismo

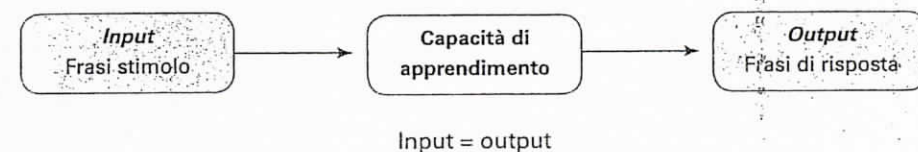
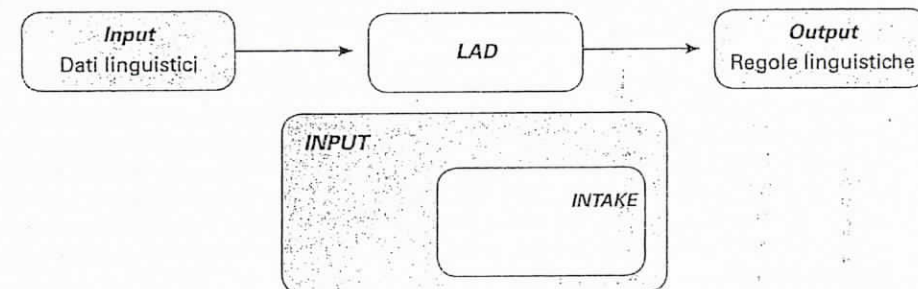


Figura 19. L'acquisizione linguistica secondo il modello della Grammatica Universale*



*Immagine tratta con modifiche da Chomsky 1975

5.1.1. L'errore linguistico e lo sviluppo dell'interlingua

Nella prospettiva cognitivista la nozione di **errore** muta ed assume una nuova valenza. Da forma deviante, esito di un *transfer* negativo dalla lingua madre, che può essere evitato sulla base del confronto strutturale tra la L1 e la L2, l'errore diventa infatti una **manifestazione di apprendimento**, un segnale che certe ipotesi sulla natura della lingua sono state formulate ed iniziano ad essere verificate.

Ad esempio un apprendente produce per un certo periodo la forma corretta *vado* e poi emerge la forma *ando*. Ciò non significa che si è verificata una regressione, ma che *vado* era impiegato come forma non analizzata, sebbene corretta, mentre *ando*, nonostante costituisca una forma scorretta, segnala che sono in corso di acquisizione le regole di formazione del presente indicativo dei verbi della prima coniugazione.

Si sviluppa così un filone di ricerca, l'analisi degli errori, che attraverso lo studio delle forme scorrette, presenti nelle produzioni degli apprendenti, tenta di risalire al tipo di ipotesi formulate allo scopo di individuare i processi di apprendimento utilizzati e di descrivere le caratteristiche della competenza parziale della L2. Dato che l'apprendimento di una lingua consiste in un processo di formazione di regole, in ogni stadio di tale processo l'apprendente possiede dunque una propria versione della grammatica della L2, cioè un sistema linguistico a sé stante, definito **interlingua**, che evolve a seguito dell'introduzione di nuove regole, derivate dalle ipotesi verificate e accettate.

Il termine **interlingua** è stato introdotto da Selinker (1972) per designare la competenza parziale e transitoria di chi apprende una L2. Questo termine si è affermato su etichette proposte da altri autori come **dialetto idiosincratico**, competenza di transizione (Corder 1983) o **sistema approssimativo** (Nemser 1971). Ciò che accomuna le denominazioni dei diversi autori è il riconoscimento dell'esistenza, dietro le produzioni poco articolate e devianti di coloro che stanno imparando una nuova lingua, di un **sistema strutturato**, governato da principi provvisori di regolarità, dotato di forte dinamismo e soggetto a complessità crescente. In particolare Pit Corder considera la lingua dell'apprendente un *continuum* caratterizzato dalla combinazione di ristrutturazione e di ricreazione. La **ristrutturazione** dell'interlingua è dovuta alla graduale trasformazione del sistema della L1, inizialmente trasferito, ed è segnalato da **errori di transfer**, mentre la **ricreazione** è connessa alla formulazione di ipotesi sul funzionamento della lingua di arrivo ed è provata dalla presenza di **errori di sviluppo**.

L'evoluzione del *continuum* interlinguistico può arrestarsi ed ipotesi scorrette continuano a governare l'esecuzione, indipendentemente dall'esposizione dell'apprendente ai dati linguistici: Questo processo di arresto, definito **fossilizzazione** (Selinker-Lamendella 1979), può essere considerato come una perdita della permeabilità dell'interlingua, che impedisce di raggiungere la competenza del parlante nativo ed è attribuito a fattori di natura diversa, tra cui la mancanza di motivazione a modificare il proprio grado di padronanza della lingua poiché, sebbene imperfetto, garantisce comunque la comunicazione.

Nella prima fase di studi, dietro all'ampia variabilità individuale dell'interlingua dovuta sia a fattori legati all'apprendente sia a caratteristiche del contesto di acquisizione, vengono rintracciate numerose similitudini tra le diverse varietà di apprendimento.

Andersen, sulla base delle somiglianze emerse nei primi stadi di acquisizione della L1, della L2 e nel *pidgin*, ipotizza che queste varietà siano il risultato di un unico processo indipendente da fattori esterni, la nativizzazione, che si fonda sull'applicazione di principi linguistici e cognitivi generali ai dati in *input*. Il *pidgin* si differenzia dalle interlingue di apprendimento perché è soggetto a stabilizzazione ed istituzionalizzazione.

Quando l'apprendimento si svolge invece in condizioni di migliore accesso all'*input*, si ha un processo di denativizzazione che conduce al conseguimento della norma della L2. Negli anni Ottanta si sviluppa un'autonoma prospettiva di studio, la **linguistica acquisizionale**, per la quale diventa oggetto privilegiato di indagine l'apprendimento in contesto spontaneo di una L2¹¹⁵. Le ricerche sull'apprendimento di alcune lingue, tra cui l'italiano, hanno evidenziato l'**articolazione in fasi** del percorso di acquisizione linguistico, attraversate da tutti gli apprendenti, indipendenti dalla L1 e basate sulla ricostruzione di regole sempre più efficaci per la comunicazione (v. par. 4.4.). Tali risultati hanno spinto ad approfondire lo studio longitudinale delle interlingue, conducendo all'individuazione di **sequenze di acquisizione**, relative ad alcuni sottoinsiemi del sistema linguistico, che descrivono il percorso naturale, seguito dall'apprendente per muoversi lungo il *continuum* interlinguistico di evoluzione¹¹⁶.

Una delle prime sequenze osservate per l'italiano riguarda l'acquisizione della **morfologia verbale**, che risulta articolata in quattro stadi (Giacalone Ramat 1993; 2003):

presente/infinito > (aux) + part. pass. > imperfetto >
futuro > condizionale > congiuntivo

Nel primo stadio della sequenza compare una forma simile alla terza persona singolare del presente indicativo, usata come forma basica per esprimere il tempo presente, passato e futuro. Tale forma, probabilmente derivata da una prima analisi dell'*input*¹¹⁷, è affiancata o sostituita in alcuni apprendenti dall'infinito.

Nello stadio successivo emerge il participio passato, per esprimere il valore temporale di passato e quello aspettuale di azione conclusa.

Nel terzo stadio compare l'imperfetto, che riduce lo spazio semantico attribuito precedentemente al presente. Entra dunque nel microsistema dell'interlingua la distinzione tra passato imperfettivo (reso con l'imperfetto) e passato perfettivo (reso col passato prossimo, con o senza ausiliare). Sporadicamente forme di presente con valore di passato imperfettivo continuano per un certo periodo a coesistere con forme dell'imperfetto. Nell'ultimo stadio si osserva la presenza del futuro, impiegato prevalentemente con valore modale epistemico per esprimere una possibilità o una congettura. Al futuro si aggiungono poi il condizionale, l'imperativo e solo alla fine della sequenza e non da parte di tutti gli apprendenti, il congiuntivo.

L'ordine in cui le forme emergono è **implicazionale**, cioè se il sistema interlinguistico possiede una forma, ne fanno parte anche quelle che la precedono nella sequenza¹¹⁸. La presenza di una forma nel sistema non comporta che l'apprendente sia in grado di usarla in modo corretto e sistematico nell'esecuzione, né tanto meno di descriverne l'uso attraverso l'esplicitazione di una regola.

Le altre aree del sistema linguistico italiano fino ad oggi studiate al fine di rintracciare le sequenze acquisizionali degli apprendenti sono state quella dei clitici, del genere, del-

115 Questo filone di studi ritiene nella sua prima fase di sviluppo che i dati raccolti in ambiente spontaneo non rischino eventuali distorsioni prodotte dall'istruzione e offrano maggiori possibilità di giungere all'individuazione degli universali linguistici, rispetto a quelli raccolti nell'apprendimento della L1, influenzati invece dalla ridotta conoscenza del mondo e dalla limitata maturità cognitiva dei bambini. Successivamente l'attenzione è stata rivolta anche all'apprendimento in contesto guidato e al confronto tra stadi di sviluppo della L2 e della L1.

116 Una sintesi dei risultati delle ricerche effettuate sulle interlingue di apprendenti di italiano al fine di individuare le sequenze di apprendimento è riportata in Vedovelli 2007.

117 L'apprendente impiega delle strategie di individuazione delle regolarità linguistiche, che lo inducono a cogliere nelle forme verbali una forma invariabile presente in molte persone e tempi, corrispondente alla terza persona singolare del presente indicativo. Ad esempio la forma *balla* è presente in *ballava, ballavano, ballano, ballate* ecc.

118 Ad esempio, se nell'interlingua emerge l'imperfetto, anche il presente e il passato prossimo costituiscono forme possedute.

la subordinazione, degli ordini sintattici marcati, dei mezzi anaforici, della connessione testuale, della fonologia e della morfologia lessicale¹¹⁹.

In linea generale, gli studi sulle sequenze di acquisizione in diverse lingue mostrano che, dopo le prime fasi in cui operano principi cognitivi e semantico-pragmatici universali, l'apprendente si dirige verso le strutture più ricorrenti e salienti della L2. Vengono quindi appresi prima i lessemi più utili e frequenti, le strutture sintattiche e morfologiche dal valore maggiormente chiaro e univoco (Chini 2000).

Negli studi tipologici si considerano **marcate** le forme linguistiche che sono meno frequenti, più complesse morfologicamente e meno versatili (Giacalone Ramat 2003: 25).

Sulla base di simili constatazioni le sequenze acquisizionali sono state messe in relazione al concetto di **marcatezza**, inteso secondo l'accezione data al termine dagli studi tipologici sul linguaggio. Le strutture più marcate, implicando un carico cognitivo più complesso, vengono apprese successivamente a quelle che esprimono minor **marcatezza**¹²⁰.

Le sequenze evolutive dell'interlingua sono spiegate anche sulla base di abilità procedurali che vengono acquisite dall'apprendente. La **teoria della processabilità**, proposta da Pienemann (1998), prevede che in ogni stadio di sviluppo l'apprendente possa disporre di procedure di elaborazione cognitiva, che gli consentano di produrre e comprendere solo le forme linguistiche che è in grado di processare in quello stadio. Queste procedure sono acquisite gradualmente, secondo una gerarchia di processabilità (Tab. 4), in cui l'ordine è **implicazionale**, cioè ogni procedura costituisce un prerequisito per l'acquisizione di quella di livello successivo. Inoltre l'ordine di acquisizione rispecchia l'attivazione delle procedure nella produzione linguistica.

5.1.2 La processabilità dell'input

Le sequenze evolutive dell'interlingua sono spiegate anche sulla base di abilità procedurali che vengono acquisite dall'apprendente. La **teoria della processabilità**, proposta da Pienemann (1998), prevede che in ogni stadio di sviluppo l'apprendente possa disporre di procedure di elaborazione cognitiva, che gli consentano di produrre e comprendere solo le forme linguistiche che è in grado di processare in quello stadio. Queste procedure sono acquisite gradualmente, secondo una gerarchia di processabilità (Tab. 4), in cui l'ordine è **implicazionale**, cioè ogni procedura costituisce un prerequisito per l'acquisizione di quella di livello successivo. Inoltre l'ordine di acquisizione rispecchia l'attivazione delle procedure nella produzione linguistica.

Tabella 4. Gerarchia di processabilità (Pienemann 2007)

Procedura	Forme linguistiche processate e scambio di informazioni tra gli elementi	Esempi
lemmatica	Identificazione di lemmi	casa, albero, libro
categoriale	Assegnazione di lemmi ad una categoria grammaticale	case, alberi, libri
sintagmatica	Accordo all'interno del sintagma	libri interessanti ho mangiato
frasale	Scambio di informazioni tra sintagmi	Luca legge (accordo tra soggetto e verbo)
subordinativa	Scambio di informazioni tra proposizioni	Lucia spera di venire (produzione delle subordinate)

Al primo livello della gerarchia l'apprendente non impiega nessuna procedura specifica e si limita a identificare lemmi, che vengono imparati senza essere analizzati¹²¹.

119. Le indagini realizzate in queste due aree non hanno condotto all'individuazione di sequenze di acquisizione (Chini 2005).

120. Come osserva Chini (2005), il concetto di **marcatezza** è inteso in modo diverso nell'ambito degli studi tipologici e nella teoria della Grammatica Universale. In quest'ultimo ambito infatti sono ritenute **marcate** le regole che esulano dalla grammatica centrale e che richiedono una maggiore esposizione ai dati linguistici per essere individuate.

121. Nella descrizione fatta da Pienemann (2007: 140) il primo livello della gerarchia è infatti indicato come "no procedure" (senza procedura). La definizione "lemmatica", impiegata nella tabella, è tratta da Bettoni-Di Biase (2005).

Nella fase successiva, inizia l'analisi delle forme linguistiche e le parole vengono assegnate a categorie. Ciò comporta una modificazione della parola che inizia a presentare **marche morfologiche** (libro libri). In questa fase l'apprendente continua a considerare le parole separatamente, cioè senza scambio di informazione tra gli elementi che costituiscono le sue produzioni.

Raggiungendo la fase sintagmatica, l'apprendente comincia ad assemblare le parole e a trovare accordi tra la testa e gli altri costituenti dei sintagmi (libri interessanti). Solo a livello successivo si ha un scambio di comunicazione tra sintagmi che consente la formazione di frasi, in cui l'ordine dato alle parole è quello seguito dalla L2.

Nell'ultima fase l'apprendente acquisisce le procedure per produrre proposizioni subordinate, potendole distinguere da quelle principali.

Sebbene la gerarchia di processabilità descriva un **percorso obbligato** che l'apprendente deve seguire per acquisire le abilità procedurali in grado di consentire lo sviluppo delle sequenze dell'interlingua, rimane comunque una certa libertà d'azione. Passando da uno stadio all'altro, l'interlingua mostra infatti la compresenza di forme proprie dello stadio precedente e di nuove forme, che tentano di emergere. Oltre che da questo tipo di **variabilità**, l'interlingua è caratterizzata anche da una variazione intra-soggettiva, legata a fattori interni o esterni all'apprendente, e intersoggettiva, cioè sono riscontrabili aspetti diversi in differenti apprendenti.

L'interlingua è **variabile** perché cambia nel tempo, da individuo a individuo e anche nelle produzioni dello stesso apprendente. L'instabilità dell'interlingua è ritenuta una caratteristica essenziale, senza la quale non ci sarebbe sviluppo della competenza (Ellis 1994). Per quanto riguarda la variabilità individuale, l'apprendente si comporta nella comunicazione come il parlante nativo, che impiega forme linguistiche attingendole dalle possibilità espressive del proprio repertorio. Le scelte tra le forme dell'interlingua dipendono dunque da fattori come la situazione di discorso, il grado di formalità, lo stile, ma anche dalla pianificazione e dal grado di monitoraggio della produzione, che può comportare l'uso di forme molto avanzate dell'interlingua o solo di quelle ormai stabilizzate e automatizzate.

Per spiegare la variabilità a cui l'interlingua è soggetta, Pienemann ricorre alla nozione di "**spazio delle ipotesi**". Questo consiste nella gamma limitata di soluzioni che si presentano all'apprendente per affrontare problemi di apprendimento. In ogni stadio di sviluppo, le procedure di elaborazione linguistica si configurano infatti come un insieme di opzioni strutturali tra cui l'apprendente è libero di scegliere per realizzare le proprie produzioni. Le strategie impiegate influiscono sugli esiti evolutivi dell'interlingua, poiché l'accumularsi di scelte in direzione di una soluzione strutturale può precludere il passaggio dell'interlingua allo stadio successivo, determinandone la **fossilizzazione**.

La Teoria della processabilità, prendendo in considerazione aspetti cognitivi di natura universale e coniugandoli con aspetti formali, costituisce una teoria psicolinguistica applicabile all'acquisizione di quasi tutte le L2, sia in contesto spontaneo che guidato¹²².

La Teoria della processabilità, prendendo in considerazione aspetti cognitivi di natura universale e coniugandoli con aspetti formali, costituisce una teoria psicolinguistica applicabile all'acquisizione di quasi tutte le L2, sia in contesto spontaneo che guidato¹²².

5.2. Il socio-interazionismo

Le indagini realizzate al fine di ricostruire le sequenze acquisizionali mettono in luce che, nonostante le variazioni individuali riscontrabili nelle produzioni di differenti apprendenti, i diversi stadi di acquisizione della lingua si susseguono secondo un ordine più o meno fisso, indipendente dalla sequenza in cui certi elementi linguistici vengono presentati, poiché dettato da fattori innati e da caratteristiche connesse al sistema della

122. Secondo Pallotti (2005) fanno eccezione solo poche lingue che non hanno le procedure per la subordinazione.

lingua di arrivo. Ciò sottolinea la scarsa influenza dell'ambiente sul processo di acquisizione della lingua che procede, comunque, seguendo un ordine naturale di sviluppo. Minimizzando il ruolo dell'ambiente, l'impostazione cognitivista ignora un fattore importante dell'apprendimento linguistico, cioè le caratteristiche dell'*input* a cui l'apprendente è esposto, che attivano i meccanismi interiori di acquisizione. Da un certo punto di vista il cognitivismo non si distacca dal comportamentismo perché entrambe le teorie considerano l'apprendimento linguistico come fenomeno **intraorganico**, che riguarda cioè il singolo individuo. La comunicazione linguistica è però un fatto **interorganico** e sociale, che consente l'interazione tra gli individui.

Al ruolo svolto dall'ambiente, ridimensionato dal cognitivismo, rivolge invece attenzione l'**ipotesi socio-interazionista** che, muovendosi sempre in un'ottica innatista, considera l'acquisizione della lingua come il risultato degli sforzi collaborativi tra l'apprendente e i suoi interlocutori e della relazione dinamica che si stabilisce tra fattori esterni e meccanismi interni all'individuo.

Bruner, studiando l'acquisizione infantile del linguaggio, afferma che l'apprendimento linguistico ha inizio quando l'adulto (*caregiver*) e il bambino entrano in **interazione reciproca**, producendo un *input* che attiva il LAD (Bruner 1983). L'adulto, considerando attive e intenzionali le manifestazioni espressive del bambino fin dalle prime settimane di vita, sostiene infatti la costruzione di un sistema di comunicazione. Il bambino, rendendosi conto che i suoi atti hanno un effetto sugli adulti, orienta il proprio comportamento in modo da trovare modalità per manifestare le proprie intenzioni comunicative e per interpretare quelle degli adulti. Si viene così a creare una struttura d'interazione, che Bruner definisce *format*, in cui procedure ripetitive di comunicazione consentono al bambino di cogliere segnali significativi e procedere alla processazione dell'*input*.

In altre parole è la **cooperazione** tra adulto e bambino che rende possibile lo sviluppo della competenza linguistica e influisce sul grado e la rapidità di apprendimento. Il dispositivo per l'acquisizione del linguaggio non potrebbe essere infatti attivato senza il contributo dell'adulto, che modella e struttura l'*input* rendendo possibile la comunicazione, cioè fornisce un sistema di supporto definito da Bruner **LASS** (*Language Acquisition Support System*).

Analogamente, nell'apprendimento di una lingua straniera, soprattutto in contesto spontaneo, l'apprendente impara la lingua come risultato della partecipazione alla comunicazione perché la capacità di osservazione e generalizzazione, utilizzata per attribuire significato ai dati a cui è esposto, è attivata dal tipo di *input* che i suoi interlocutori strutturano, nel tentativo di rendere possibile l'interazione. Nella conversazione tra parlante nativo e apprendente straniero l'*input* linguistico è infatti caratterizzato da continui aggiustamenti (come la semplificazione sia a livello lessicale che sintattico, richieste di comprensione, spostamento del *topic* ecc.), attuati in base al *feed-back* fornito dall'apprendente (come segnali di comprensione e richieste di chiarimento), in modo da evitare intralci nella comunicazione. In altri termini i due interlocutori si sforzano congiuntamente per superare le difficoltà derivanti dalle limitate risorse linguistiche dell'apprendente. Questa cooperazione, che viene definita **negoziiazione dei significati**, dà origine ad un *input* comprensibile in grado di promuovere l'apprendimento linguistico.

Nel corso dell'interazione l'apprendente ha inoltre la possibilità di verificare le ipotesi formulate sul funzionamento della L2, che costituiscono le regole transitorie dell'interlingua. Tale attività può essere realizzata sulla base del confronto tra la propria produzione e i modelli linguistici offerti dal parlante nativo o a seguito dei *feed-back* prodotti dagli interlocutori (Ellis 1985).

L'interazione favorisce dunque la focalizzazione dell'attenzione sulle forme linguistiche (*focus on form*) e la riformulazione degli enunciati in modo più comprensibile e più vicino alla norma della L2. Ciò avviene non solo nell'interazione tra apprendente e parlante

nativo, ma anche nella comunicazione tra non nativi, poiché la negoziazione di significati problematici induce comunque gli apprendenti ad autocorreggersi e a riformulare i propri enunciati (Pallotti 1998).

L'ipotesi socio-interazionista, rivalutando il ruolo dell'ambiente e dell'*input* a cui l'apprendente è esposto, ha promosso lo sviluppo di studi linguistici volti ad individuare le caratteristiche e le funzioni svolte nell'apprendimento dalla lingua utilizzata dagli adulti per rivolgersi ai bambini (*motherese*) e da quella impiegata dal parlante nativo nella comunicazione con stranieri (*foreigner talk*). Accanto a questi studi è stata ravvisata anche la necessità di approfondire l'analisi delle interazioni a cui prende parte l'apprendente e di estendere l'indagine anche alla **comunicazione didattica** (v. cap. 11). Le dinamiche dell'apprendimento linguistico non possono infatti essere comprese solo sulla base dei risultati ottenuti dall'esame di uno dei prodotti dell'interazione, sia esso la produzione dell'apprendente, quella dell'adulto o del parlante nativo, ma l'indagine deve estendersi al processo discorsivo in cui si manifesta la competenza parziale e transitoria dell'apprendente, poiché *input* e *output* sono in stretta correlazione.

5.3. Second Language Acquisition Theory

La funzione svolta dall'*input* nell'apprendimento di una lingua non materna è evidenziata dalla *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) formulata da Stephen Krashen, sulla base della quale l'autore ha elaborato con Tracy Terrell il *Natural Approach*¹²³.

Il *Natural Approach* si propone di seguire nell'insegnamento della L2 i ritmi naturali e i principi che guidano l'acquisizione spontanea.

Di importanza centrale è l'esposizione alla lingua che deve essere curata dal docente al fine di offrire ai discenti un *input* comprensibile. Nella pratica didattica, largo spazio è quindi dedicato alla presentazione dell'*input* linguistico, realizzata con l'ausilio di realtà come diapositive, filmati o oggetti, e con il ricorso a tecniche ostensive-descriptive. L'attenzione è focalizzata soprattutto sulla decodificazione del significato, in modo che possano mettersi in moto i meccanismi innati e si verifichi acquisizione cioè il trasferimento nella memoria a lungo termine di regole implicite, ma disponibili nella comunicazione. Grande importanza è rivestita dal lessico, considerato il principale veicolo di significati.

I contenuti da presentare devono essere selezionati tenendo conto dei bisogni e degli interessi dei discenti e possono essere organizzati secondo criteri funzionali. Nel *Natural Approach* il sillabo consiste quindi nella specificazione di situazioni comunicative e di *topics*, dai quali derivano le funzioni, cioè gli atti linguistici da realizzare. Le abilità ricettive sono considerate prioritarie rispetto a quelle produttive. Come avviene in ambiente spontaneo, è l'apprendente a decidere quando passare dal silenzio, che caratterizza il primo periodo di esposizione alla nuova lingua, alla realizzazione di enunciati. La produzione non viene sollecitata dall'insegnante e l'acquisizione non è il risultato della pratica didattica, ma della comprensione.

Importante è infine la creazione di un'atmosfera rilassante e stimolante, in modo che l'acquisizione non possa essere ostacolata da forze di carattere psico-affettivo (Richards-Rogers 1986).

¹²³ Più che di un metodo vero e proprio si tratta di una serie di principi che orientano l'azione didattica, al fine di riprodurre in ambito istruttivo un itinerario simile a quello seguito dall'apprendente in contesto spontaneo.

La *SLAT*, che accoglie i presupposti teorici del cognitivismo, si fonda sull'asserzione che una lingua seconda viene acquisita solo se vengono compresi messaggi e viene fornito un *input comprensibile*. La lingua che non è capita non può essere appresa. L'*input* è ritenuto comprensibile quando si colloca al livello $i+1$ dell'ordine naturale di acquisizione, cioè allo stadio immediatamente successivo a quello raggiunto dall'apprendente nello sviluppo dell'interlingua. Dato che non è possibile ricostruire interamente tale ordine, in quanto si conoscono solo sequenze acquisizioni relative ad alcune aree della lingua, l'*input* da proporre deve contenere elementi nuovi rispetto a quelli già noti e acquisiti dall'apprendente. La comprensione di tali elementi è resa possibile dal contesto situazionale in cui lo scambio comunicativo è inserito, dalla conoscenza del mondo e dalle informazioni extralinguistiche che accompagnano il messaggio. In un contesto educativo è quindi compito dell'insegnante selezionare l'*input* e attivare i processi necessari per renderlo comprensibile, in modo che si verifichi acquisizione e non solo apprendimento. Krashen distingue infatti l'**apprendimento** dall'**acquisizione**, considerando il primo un processo consapevole e razionale, basato sulla memoria a medio termine, mentre l'acquisizione è un processo subconscio che agisce sulla memoria a lungo termine. Solo ciò che viene acquisito diventa *intake*, cioè entra stabilmente a far parte della competenza. L'acquisizione si verifica durante la comunicazione quando lo studente viene esposto ad un *input* comprensibile e l'attenzione si concentra sul messaggio, mentre l'apprendimento ha luogo quando l'attenzione è focalizzata sulle forme linguistiche, cioè durante le spiegazioni e gli esercizi che hanno come oggetto la grammatica (Krashen 1981).

L'insegnamento esplicito delle regole grammaticali, che genera apprendimento, ha quindi per Krashen un ruolo marginale in quanto la conoscenza consapevole di una regola non ha alcun rapporto con la capacità di usarla nella comunicazione spontanea, determinata solo dall'acquisizione. La funzione principale che Krashen riconosce a tale conoscenza è quella di *monitor*, cioè di controllo della produzione. L'attivazione del monitor è però possibile solo quando si dispone dei tempi necessari per la processazione delle regole, come nel caso del discorso pianificato e della produzione scritta. Nella produzione orale invece il parlante non ha il tempo necessario per monitorare l'*output* e il ricorso alla conoscenza consapevole delle regole può interferire con la comunicazione. La demarcazione netta tra acquisizione e apprendimento su cui si fonda la *SLAT*, è stata oggetto di numerose critiche (v. par. 6.4.). Pur condividendo la matrice innatista della teoria, molti autori sostengono che **processi controllati**, basati sulla conoscenza consapevole delle forme linguistiche, possono diventare automatici con la pratica. L'apprendente quando comunica ha infatti a disposizione tre tipi di regole:

- regole già automatizzate che costituiscono il risultato dell'acquisizione naturale;
- regole non automatizzate che possono essere usate solo quando si verificano le condizioni favorevoli;
- regole che si sono automatizzate come risultato della pratica e dell'uso.

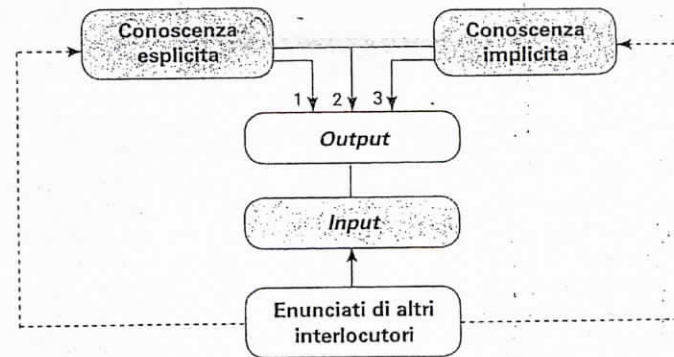
Le regole possedute dall'apprendente si collocano quindi lungo un *continuum* di automatizzazione che dipende dalla frequenza di utilizzazione. La comunicazione fluente viene raggiunta quando le strutture sono automatizzate ed utilizzate nella comunicazione senza riflettere, in modo che l'attenzione possa concentrarsi su livelli superiori di significato.

Sherewood-Smith, che condivide questi ultimi assunti, ha elaborato un modello che spiega come la conoscenza appresa possa trasformarsi in conoscenza acquisita con la pratica (Giunchi 1990).

In questo modello l'*output* dello studente può derivare, come mostrato in Fig. 20, da:

- l'uso della conoscenza esplicita (freccia 1);
- l'uso della conoscenza implicita (freccia 3);
- l'uso di entrambe le conoscenze (freccia 2).

Figura 20. Le fonti di feedback secondo il modello di Sherewood-Smith*



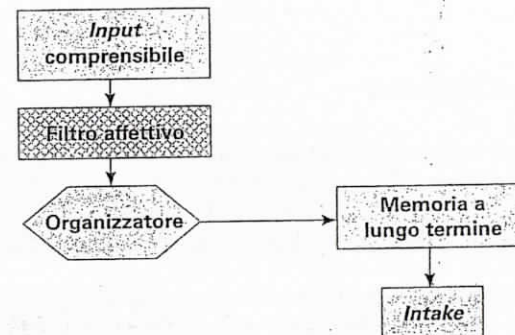
*Immagine tratta con modifiche da Giunchi 1990: 113

Enunciati realizzati attraverso la conoscenza esplicita possono offrire *feed-back* per la conoscenza implicita (freccia 1). Anche quando entrambi i tipi di conoscenza interagiscono (freccia 2), i risultati sono disponibili all'apprendente come *feed-back* potenziale sia per la conoscenza acquisita sia per quella appresa.

Nel modello è quindi l'*input*, costituito non solo dagli enunciati prodotti dagli interlocutori ma anche dallo studente stesso, che fornisce informazioni per la revisione e ristrutturazione della conoscenza esplicita ed implicita. Ne consegue che il flusso dell'informazione da una fonte di conoscenza all'altra è mediato dall'*output* dell'apprendente, che valuta la propria produzione sulla base dell'**impatto cognitivo e affettivo** e del *feed-back* fornito dai suoi interlocutori.

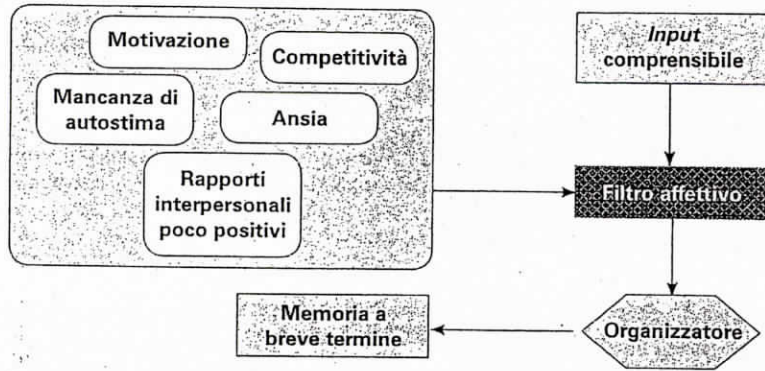
Il modello di Sherewood-Smith, oltre a dar conto di come processi controllati possono diventare automatici con la pratica, prende in considerazione la dimensione affettiva dell'apprendimento, che costituisce un fattore in grado di influenzare il suo corso. Anche per Krashen la sfera affettiva svolge un ruolo rilevante nell'acquisizione. Riferendosi alla psicologia umanistica americana, Krashen ipotizza infatti l'esistenza di un **filtro affettivo**, cioè stati emozionali che possono intervenire nell'elaborazione dell'*input* impedendo che diventi *intake* (Fig. 21). Perché si verifichi l'acquisizione non basta quindi che l'*input* sia comprensibile, ma è anche necessario che non venga attivato il filtro affettivo (Krashen 1985).

Figura 21. Filtro affettivo



Il filtro rappresenta una rete che i dati linguistici devono attraversare per arrivare all'**organizzatore** dell'apprendente (un dispositivo innato simile al *LAD* chomskiano). Se il filtro viene attivato, i dati vengono collocati nella memoria a breve termine e non passano ai centri della acquisizione stabile e definitiva (Fig. 22).

Figura 22. Esempificazione dell'attivazione del filtro affettivo



L'attivazione del filtro affettivo è legata a fattori definiti personali perché legati al singolo apprendente, come ansia demoralizzante, rapporto competitivo con la classe, blocchi mentali ecc. Le **forze di carattere affettivo** sono connesse anche ad **aspetti motivazionali**, tra cui svolge un ruolo importante la significatività psicologica dell'apprendimento per il discente. Sembra infatti che venga appreso in modo duraturo ciò che è ritenuto importante per la propria vita e determinante per la costruzione della propria personalità e professionalità. Anche l'atteggiamento dell'apprendente verso la comunità della lingua straniera e la consapevolezza della portata comunicativa della lingua (la lingua come strumento per stabilire relazioni sociali e per penetrare una cultura), costituiscono aspetti affettivi di fattori motivazionali in grado di influenzare il processo di apprendimento.

Il ruolo svolto dalla **sfera affettiva**, cioè delle risposte emotive dello studente nell'apprendimento, è diventato oggetto di attenzione in tempi relativamente recenti e caratterizza un filone di approcci all'insegnamento di una lingua non materna, definiti appunto **approcci umanistico-affettivi**, tra cui si collocano, oltre al *Natural Approach*, il Metodo suggestopedico di Lozanov, il *Total Physical Response*, *Silent Way* e il *Community Learning*.

5.4. Il costruttivismo

Lo spostamento dell'attenzione dal funzionamento dei processi mentali, oggetto di studio del primo cognitivismo, alla dimensione sociale e interattiva dell'apprendimento, attuata dal socio-interazionismo, trova ulteriori sviluppi con il **costruttivismo**, che considera la conoscenza come il risultato di una costruzione attiva del soggetto, socialmente negoziata e condivisa. Delineatosi nel corso degli anni Ottanta, sempre in ambito innatista, questo nuovo quadro teorico di riferimento conferisce centralità al discente nel processo di insegnamento-apprendimento e si fonda sul presupposto che il risultato dell'apprendimento sia la conoscenza costruita attivamente dall'apprendente, che integra nuove conoscenze con quelle già disponibili.

Piaget ha infatti dimostrato che, fin dalla nascita, il bambino ha un ruolo attivo nell'apprendimento ed elabora le proprie conoscenze attraverso la manipolazione, l'esplorazione e l'osservazione. Tramite il processo di "adattamento", basato sull'interazione con l'ambiente, nuovi elementi esperienziali sono infatti "assimilati", cioè integrati nelle strutture cognitive già disponibili, che subiscono un "accomodamento". In altre parole, gli schemi e le strutture mentali si modificano grazie al contributo di nuovi dati, determinando lo sviluppo cognitivo e la costruzione della conoscenza.

Il **costruttivismo** affonda le proprie radici filosofiche nel pensiero di Vico, Kant, Wittgenstein, Goodman e Rorty e trae implicazioni dagli studi di Dewey, Piaget, Vygotskij, Leont'ev e Ausubel.

Vico è considerato un precursore del costruttivismo contemporaneo perché, contrapponendosi a Cartesio, afferma che la conoscenza non può basarsi solo sull'evidenza dei fatti e sulla loro dimostrazione razionale, ma è originata da un'azione costruttiva dell'uomo. Analogamente Kant, sebbene la sua opera si collochi in pieno illuminismo, asserisce nella *Critica della ragion pura* che conoscere non consiste nel rilevare dati fenomenici, ma nell'attività di elaborazione realizzata attraverso forme a priori proprie di tutti gli esseri pensanti.

È da attribuire alla crisi del pensiero razionalista, positivista e neopositivista dell'inizio del XX secolo, lo sviluppo della genesi filosofica del costruttivismo. L'idea che la conoscenza consista nella scoperta e descrizione della realtà esterna all'individuo, immutabile, retta da leggi oggettive e misurabile viene infatti messa in discussione e si fa progressivamente strada una concezione della conoscenza come costrutto mentale soggettivo, fondato su dati esperienziali, condiviso socialmente e, pertanto, più sfumata e mobile.

Questo mutamento di prospettiva ha investito anche l'ambito educativo nel quale l'insoddisfazione verso gli approcci psicometrici e analitico-sequenziali, che hanno dominato la didattica degli anni Cinquanta-Settanta (basati su una definizione del percorso di apprendimento in termini di obiettivi operazionali, il cui conseguimento può essere oggettivamente verificato), ha condotto al recupero di alcune componenti delle teorie pedagogiche-didattiche che hanno posto l'accento sulla dimensione olistica, negoziale, contestuale e sociale dell'apprendimento, inteso come elaborazione di costruzioni mentali soggettive (Varisco 2002).

Rifacendosi alla nozione di adattamento di Piaget, Jonassen (1994) considera la conoscenza come il risultato di una "negoziante interna", basata sulla revisione e il modellamento di strutture mentali, e di una "negoziante sociale", attraverso cui si condivide con altri individui l'esplorazione e l'attivazione di processi di negoziazione interna. La conoscenza ha inoltre un **carattere situato**, cioè è strettamente connessa alla situazione in cui ha luogo l'apprendimento, e si realizza anche in relazione a **fattori affettivi**, oltre ad essere legata ai bisogni, agli stili, alle motivazioni, alle attitudini, alle intelligenze del soggetto. Infine la costruzione della conoscenza da parte dell'apprendente deriva dalla **comunicazione interpersonale** e si attua attraverso particolari forme di **collaborazione e negoziazione sociale** tra pari, favorita in un contesto didattico dal docente, che svolge il ruolo di mentore.

L'importanza per l'apprendimento dell'interazione sociale era già stata evidenziata anche da Vygotskij, da cui il costruttivismo riprende alcuni elementi centrali. Per lo psicologo russo infatti lo sviluppo cognitivo è reso possibile da una matrice neurobiologica, da cui dipendono processi psichici elementari, e da una culturale, dalla quale derivano funzioni psichiche e forme di pensiero elaborate e volontarie. Questi processi superiori di cognizione umana si sviluppano attraverso la partecipazione, mediata da sistemi sim-

bolici culturali, tra cui il principale è il linguaggio, all'interazione familiare, nel gruppo dei pari e nelle relazioni sociali.

Dall'agire sociale dipendono anche le "zone di sviluppo prossimale", cioè "la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal *problem solving* autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il *problem solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con propri pari più capaci" (Vygotkij 1980: 127). L'azione collaborativa fornisce infatti all'apprendente il supporto per svolgere compiti che ancora non è in grado di eseguire individualmente, consentendo la transizione a modelli di pensiero più elaborati e l'emergere di capacità autonome di gestione del compito. L'appropriazione di strumenti cognitivi è resa possibile dal sostegno dialogico (*scaffolding*), offerto dai membri del gruppo che, sapendo già risolvere il problema, orientano senza dirigere l'apprendente.

La **metacognizione** è un concetto introdotto da Flavell (1976), per indicare il controllo e il potenziamento delle prestazioni cognitive, attuati dall'apprendente attraverso l'uso consapevole di conoscenze, comportamenti, strategie, messe in atto nel processo di apprendimento.

Il metodo più efficace per sviluppare la metacognizione consiste infatti nel sostenere il riconoscimento, da parte dei discenti, delle abilità necessarie allo svolgimento di compiti di apprendimento, migliorare le conoscenze relative all'apprendimento linguistico e incoraggiare la pianificazione, il controllo e l'autovalutazione, non solo del prodotto del proprio apprendimento, ma anche del processo stesso dell'apprendere.

partecipativo, sviluppino **abilità metacognitive** e focalizzino l'attenzione sul processo piuttosto che sul prodotto dell'apprendere.

Il costruttivismo non ha dato vita ad un modello didattico univoco, bensì ad una serie di soluzioni basate sull'allestimento di **ambienti formativi**, i cui presupposti comuni sono costituiti da:

- l'enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che sulla riproduzione del sapere;
- l'incremento della motivazione e dell'interattività;
- la presentazione di **compiti autentici**, connessi al mondo reale, in modo da favorire l'apprendimento esperienziale e la costruzione attiva del soggetto;
- la **partecipazione del discente** alla selezione dei contenuti e alla produzione di materiali;
- l'importanza di attività basate sulla **negoiazione interpersonale** e sulla **cooperazione**;
- la valorizzazione delle **differenze individuali**;
- la possibilità di realizzare **itinerari didattici personalizzati**, che rendono più efficace l'apprendimento.

Sebbene il paradigma costruttivista non si

Nell'ottica costruttivista l'apprendimento non consiste nell'acquisizione di particolari contenuti pre-selezionati e pre-ordinati, ma nel prodursi di **rappresentazioni multiple della conoscenza**, promosse dall'adozione di una metodologia fondata sulla collaborazione, sull'autonomia, sulla consapevolezza dei processi conoscitivi messi in atto dal discente e sull'allestimento di ambienti formativi che permettano la manifestazione di zone di sviluppo prossimali e inducano a rivisitare più volte i contenuti, consentendo una visione multiprospettica (Calvani 2000). Ciò non implica il ricorso a percorsi didattici basati sull'autoapprendimento, ma l'impiego di strategie e tecniche che promuovano un **apprendimento attivo e**

Nell'accezione costruttivista, un **ambiente di apprendimento** è uno spazio, reale o virtuale, entro il quale gli studenti interagiscono tra loro o con il docente, dispongono di risorse per l'apprendimento (materiali didattici, Cd-rom, DVD, dizionari, informazioni tratte dalla rete, ecc.) e possono impiegare strumenti di lavoro (pc, lettori di DVD, tecnologie telematiche ecc.). Le azioni, che vi si svolgono, sono volte alla realizzazione di obiettivi concordati e realizzate in modo collaborativo dietro la guida del docente, che stimola la partecipazione, fornisce supporto e incoraggia l'apprendimento (Varisco 2002).

focalizzi esplicitamente sull'apprendimento della L2, aspetti dei modelli didattici proposti e i principi di fondo si sono estesi all'insegnamento linguistico, conducendo alla sperimentazione di forme di programmazione didattica che si discostano dalla strutturazione basata sul conseguimento di obiettivi definiti operazionalmente, propria dei modelli curricolari, e che favoriscono la partecipazione attiva dei discenti alla selezione dei contenuti e alla definizione dei percorsi di apprendimento (v. cap. 9). È da attribuire anche alla spinta costruttivista il crescente interesse verso la classe come ambiente di interazione sociale e comunità di apprendimento¹²⁴, in cui sono sollecitati i flussi di comunicazione ed è promossa la **costruzione cooperativa della conoscenza**, attraverso attività basate sulla realizzazione di compiti autentici, significativi e orientati alla realizzazione di uno scopo.

È però nel campo dell'insegnamento con l'ausilio delle nuove tecnologie educative, che il costruttivismo offre il suo maggiore contributo alla didattica delle lingue. La modalità formativa che si è andata sviluppando nell'ultimo decennio con la traslazione dei sistemi **CBT (Computer Based Training)** sulla rete¹²⁵, nota come *e-learning*, si fonda infatti sulla dimensione sociale e collaborativa dell'apprendimento e su modelli didattici proposti dal costruttivismo, grazie ai quali si aprono nuove frontiere metodologiche per l'insegnamento linguistico e si offrono nuovi modi di apprendere e sviluppare competenze, facendo diventare l'*e-learning* un mezzo per attuare la formazione permanente, necessaria nella società della comunicazione, dell'informazione e della conoscenza del terzo millennio.

Un **sistema di e-learning** consiste in un ambiente virtuale di apprendimento, realizzato tramite una piattaforma, cioè un *software* specifico, all'interno del quale è possibile erogare formazione, gestire e monitorare i percorsi formativi degli utenti e accedere a una serie di strumenti di comunicazione e di servizi, quali i forum, *chat*, *tutoring on line*.

Nella sua forma più evoluta, l'*e-learning* consente di realizzare forme delocalizzate di formazione, che affiancano alla fruizione individuale ed autonoma di materiale didattico multimediale momenti di interazione sincrona e asincrona tra docente o tutor e il singolo discente o l'intero gruppo, ma anche tra discente-discente, favorendo la creazione di comunità di apprendimento.

Nell'*e-learning*, assume dunque un ruolo centrale l'interazione tra gli attori del processo formativo, che viene sostenuta dalla realizzazione di contesti multi-relazionali di apprendimento, basati sullo svolgimento collaborativo di compiti e in grado di promuovere nuove modalità di apprendere, che rendono la formazione *on line* non sostitutiva, bensì integrativa di quelle in presenza. Oggi non si parla più infatti solo di *e-learning*, cioè di formazione erogata solo attraverso la rete, ma anche di *a-learning (assisted learning)*, quando il ricorso all'impiego di una piattaforma *on line* integra, completando e arricchendo la formazione in aula e di *b-learning (blended learning)*, quando il percorso formativo si basa su una combinazione di formazione in presenza e formazione delocalizzata con strumentazione *e-learning*.

124 Dato che l'apprendimento si realizza in una dimensione sociale, uno dei modelli didattici elaborati in ambito costruttivista è quello della comunità di apprendimento, che consiste nella creazione di un ambiente di ricerca cooperativa in cui si presentano molteplici zone di sviluppo prossimale, grazie alla partecipazione attiva e collaborativa degli studenti alla costruzione della conoscenza, e in cui la metacognizione assume un ruolo strategico (Varisco 2002).

125 I sistemi *CBT* hanno caratterizzato l'impiego del pc nell'insegnamento dalla seconda metà degli anni '80 alla prima metà degli anni '90. Si tratta di applicativi e componenti *off-line*, distribuiti su media quali *floppy disk* e CD-Rom, che fanno uso della multimedialità e di strutture ipertestuali, consentendo di presentare una molteplicità di stimoli sensoriali e di realizzare percorsi di apprendimento flessibili e aperti ad una personalizzazione del percorso formativo, concepito essenzialmente come autoistruzione. Con la rapida espansione della rete questi sistemi sono migrati su piattaforme *on-line*, integrando l'utilizzo di tecnologia *Web* e permettendo lo sviluppo dell'*e-learning*.

5.5. Apprendimento linguistico e fasce d'età

Le ricerche sullo sviluppo dell'interlingua hanno evidenziato che il percorso di acquisizione linguistica procede attraversando le stesse fasi per tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro L1 e dall'età. Mentre si riscontrano quindi delle somiglianze nel percorso seguito, molte differenze possono essere osservate relativamente ai tempi, alle modalità e ai risultati conseguiti in fasce d'età diverse (Ellis 1985).

Gli studi condotti sul ruolo del fattore età nell'apprendimento linguistico concordano nel ritenere che l'acquisizione degli **adolescenti** e degli **adulti** proceda in modo relativamente più veloce nelle prime fasi rispetto a quella dei bambini, i quali però conseguono livelli più elevati di competenza in periodi più prolungati di esposizione alla L2 (Krashen *et al.* 1982; Singleton 1989)¹²⁶. I migliori esiti a breve termine degli adolescenti e soprattutto degli adulti sono da attribuire a capacità cognitive complesse ed elaborate, a una maggiore conoscenza del mondo e una migliore consapevolezza del funzionamento di una lingua (Palotti 1998).

Secondo Krashen, l'apprendimento linguistico in età adulta si caratterizza per un uso più esteso del **monitor** (v. par. 5.3) poiché, possedendo una maggiore capacità di astrazione e sistematizzazione rispetto ad apprendenti più giovani, l'adulto è indotto a riflettere sul funzionamento della lingua e ad utilizzare la conoscenza consapevole delle regole per pianificare, guidare e controllare la propria esecuzione, conseguendo così migliori risultati nelle prime fasi di contatto con la lingua straniera.

L'apprendimento di una L2 da parte di **bambini**, realizzandosi invece contemporaneamente allo sviluppo cognitivo, non può avvalersi di strutture cognitive o concettuali già acquisite e consolidate. Ad esempio, un bambino di 5-6 anni può avere difficoltà ad apprendere gli avverbi di tempo, espressioni per descrivere periodi di tempo (settimana, mese, anno, secolo ecc.) o la morfologia verbale perché la concettualizzazione della nozione di tempo è ancora in fase di sviluppo. Inoltre, il bambino ha ridotte capacità di riflessione esplicita sulla lingua ed è in grado di gestire interazioni linguistiche solo ancorate al contesto extralinguistico immediato¹²⁷.

Sulla diversità dell'apprendimento nelle diverse fasce di età sono state date spiegazioni sul piano cognitivo, come quelle appena esposte che fanno riferimento all'impiego di differenti capacità cognitive e conoscenze, su quello neurobiologico, con l'individuazione di un periodo critico, dopo il quale non sarebbe più possibile conseguire elevati livelli di competenza nella L2, e su quello psicolinguistico, con l'ipotesi dell'accesso al meccanismo innato di acquisizione linguistica.

5.5.1. Basi neurobiologiche dell'apprendimento linguistico e ipotesi del periodo critico

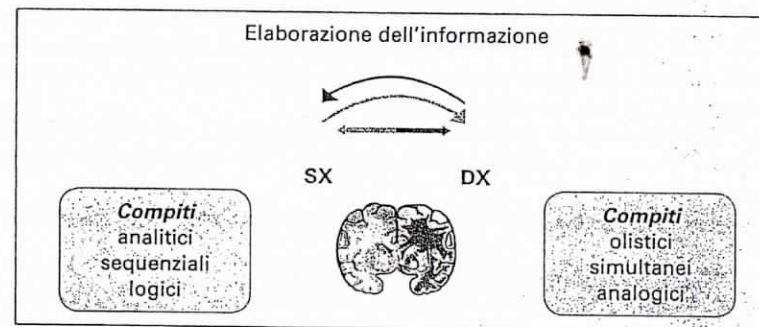
Da un punto di vista neurobiologico, ai due emisferi cerebrali sono attribuite **funzioni diverse**. Le aree deputate al funzionamento del linguaggio sono localizzate nell'emisfero sinistro, specializzato anche nel pensiero convergente e in funzioni analitiche e

logiche, come il calcolo, sequenziali, come l'ordinamento cronologico. L'emisfero destro è invece specializzato in processi di natura olistica, nell'esecuzione di compiti basati sulla gestione simultanea di dati e nell'elaborazione di stimoli non verbali come quelli musicali, ma assolve funzioni anche legate all'uso metaforico del linguaggio e relative agli aspetti prosodici e pragmatici della lingua. Inoltre, i due emisferi svolgono funzioni complementari nell'elaborazione dell'informazione (Fig. 23), che viene prima percepita e decodificata globalmente dall'emisfero destro, poi passata all'emisfero sinistro, che analizza e organizza gli elementi rilevanti, e infine sintetizzata sulla base dell'integrazione dei dati elaborati da entrambi gli emisferi (Danesi 1988).

La comprensione e la produzione linguistica costituiscono quindi attività neurobiologicamente complesse, che chiamano in causa una serie di funzioni e che coinvolgono strutture cerebrali diverse, situate in entrambi gli emisferi e in aree sia corticali che subcorticali.

Alla specializzazione funzionale degli emisferi cerebrali è stata attribuita la **perdita di plasticità** che impedirebbe di conseguire livelli di padronanza simili a quelli di un parlante nativo nell'apprendimento di una lingua straniera nella tarda adolescenza¹²⁸ e nell'età adulta. L'attribuzione delle diverse funzioni ai due emisferi costituisce infatti un processo, definito **lateralizzazione**, che raggiunge il suo completamento con la pubertà, età in cui diminuisce la capacità di apprendimento linguistico. Penfield e Roberts (1959) collocano intorno ai nove anni la soglia sotto la quale si possono apprendere più lingue senza difficoltà. Lenneberg (1967) formula invece l'ipotesi di un **periodo critico**, collocabile intorno ai 12 anni, oltre il quale si ridurrebbe la plasticità cerebrale, per via della lateralizzazione dei due emisferi¹²⁹, e sarebbe più difficile apprendere la lingua a livelli di competenza elevati.

Figura 23. Complementarità degli emisferi cerebrali nell'elaborazione dell'informazione



Studi successivi hanno dimostrato che non si può individuare un unico periodo critico per l'apprendimento di una seconda lingua, ma sono riscontrabili più **periodi sensibili**, in relazione a diverse aree della lingua (Pulvermüller-Schumann 1994; Singleton-Lengyel 1995). La **fonologia** rappresenta il livello maggiormente sensibile, per cui l'età

¹²⁶ Questi studi riguardano soprattutto l'apprendimento della lingua seconda, nell'accezione più restrittiva di questa espressione, mentre ricerche e sperimentazioni nel campo dell'insegnamento della lingua straniera mostrano che i bambini riescono a conseguire buoni risultati quando l'insegnamento offre una grande quantità di *input*. Nel caso di esposizione ad *input* ristretto l'apprendimento precoce di una lingua straniera non conduce infatti a esiti apprezzabili, rispetto a quelli di coetanei che hanno iniziato l'apprendimento più tardivamente (Singleton 1989).

¹²⁷ Nell'apprendimento sia della L1 che delle L2, a causa dello sviluppo cognitivo ancora in via di completamento e della ridotta conoscenza del mondo, la comunicazione a cui il bambino prende parte è circoscritta al "qui e ora", cioè ad elementi presenti sia nello spazio che nel tempo, che consentono l'immediata referenza delle espressioni linguistiche.

¹²⁸ L'adolescenza costituisce un periodo ampio, ricco di trasformazioni per l'individuo, i cui punti di inizio e fine non sono determinati secondo criteri univoci e convenzionali. Facendo riferimento alle componenti psicologiche, affettive e cognitive correlate all'età e ai livelli di istruzione previsti in molti sistemi scolastici è possibile individuare una fase di preadolescenza, che va dai 10 ai 13 anni e una di adolescenza, che va dai 14 ai 18 anni (Piscopo 2006).

¹²⁹ Gli studi sulla base dei quali sono state costatate difficoltà di apprendimento dopo l'età puberale riguardavano l'acquisizione della L1 da parte di soggetti cerebrali. Solo successivamente l'ipotesi di un periodo critico è stata estesa anche all'apprendimento di una L2.

puberale costituirebbe una soglia temporale dopo la quale risulta difficile acquisire la pronuncia nativa di una lingua seconda. In alcuni individui, già verso i 6 anni si verifica una riduzione della capacità di apprendimento della fonologia, che si incrementa poi nel tempo. Per la **morfologia** e la **sintassi** il periodo sensibile si presenta più tardi, ma sempre nell'adolescenza. Il **lessico** e la **pragmatica** costituiscono invece aree che non conoscono periodi sensibili connessi all'età, in quanto l'apprendimento di unità lessicali e di aspetti pragmatici del linguaggio può continuare per tutto l'arco della vita.

Dal punto di vista neurologico, il presentarsi di diversi periodi sensibili nell'apprendimento di una L2 è stato correlato alla **mielinizzazione dei neuroni** (Pulvermüller-Schumann 1994). Le connessioni che si stabiliscono nel corso dello sviluppo cognitivo tra i neuroni e che rappresentano il risultato neurobiologico dell'apprendimento, vengono infatti avvolte da una sostanza di rivestimento, la mielina. La mielinizzazione, sebbene favorisca e velocizzi il passaggio di impulsi nervosi, creando una rete di percorsi preferenziali, rallenta lo stabilirsi di nuove connessioni neurali. Le reti di neuroni legate al controllo degli aspetti fonologici e grammaticali della lingua, riceverebbero il rivestimento mielinico per prime, prendendo gradualmente plasticità nel corso dell'infanzia e della prima adolescenza. Le reti più diffuse ed estese, residenti anche nell'emisfero destro, connesse alla semantica e alla pragmatica, manterrebbero invece la loro plasticità anche in età adulta.

Questa spiegazione delle differenze di apprendimento legate all'età ha fatto sorgere interrogativi sulla localizzazione cerebrale delle aree che sovrintendono all'uso di lingue, apprese successivamente alla prima. Se infatti la mielinizzazione riduce la creazione di nuove connessioni tra neuroni, nell'apprendimento di una lingua seconda dopo l'adolescenza le nuove reti neurali dovrebbero localizzarsi in una zona cerebrale diversa. Paradis (1995) ritiene che ciò non è assodato e che le reti neurali relative alle diverse lingue potrebbero risiedere nelle stesse aree corticali. Gli **emisferi cerebrali** potrebbero però avere ruoli diversi nei differenti stadi di acquisizione.

Danesi (1994) sostiene infatti che nelle prime fasi si apprendimento di una L2 entri soprattutto in gioco l'**emisfero destro**, poiché l'apprendente fa ricorso a conoscenze di carattere generale. Successivamente il ruolo di questo emisfero si affievolisce perché l'apprendimento procede attraverso attività specificatamente linguistiche e metalinguistiche, controllate dall'**emisfero sinistro**.

5.5.2. Ipotesi psicolinguistica

L'ipotesi di un **periodo critico**, dopo il quale non sarebbe più possibile apprendere una lingua conseguendo una competenza quasi nativa, è stata messa anche in relazione all'**accesso diretto alla Grammatica Universale** (v. par. 5.1.).

In ambito innatista sono state sostenute infatti tre posizioni sul ruolo della GU nell'apprendimento della seconda lingua (Cook 1985):

- possibilità di **accesso diretto** alla GU di cui vengono utilizzati i principi, mentre i parametri sono fissati sulla base dei dati della L2, senza riferimento ai valori che hanno nella L1;
- possibilità di **accesso indiretto** alla GU, realizzato attraverso i valori dei parametri fissati per la L1, per cui l'apprendente trasferisce inizialmente questi valori dalla sua lingua madre ed acquisisce solo successivamente quelli relativi alla L2, impiegando strategie diverse;
- **impossibilità di accesso** alla GU. L'apprendimento di una seconda lingua non si realizzerebbe quindi utilizzando il LAD, ma facendo ricorso ad altre facoltà cognitive come la capacità generale di risolvere un problema (Bley Vroman 1989).

L'accesso diretto alla G.U., che consente l'apprendimento della L2 con gli stessi processi

attraverso cui si realizza quello della L1, sarebbe correlato all'età. In età adulta, l'individuo non potendo più accedere, se non eventualmente in modo indiretto attraverso la L1, alla GU, utilizza meccanismi cognitivi per l'apprendimento delle L2 che non consentono il conseguimento di un elevato grado di competenza a tutti i livelli della lingua.

5.5.3. Altri fattori connessi all'età dell'apprendente

L'età in cui si realizza l'apprendimento di una L2 non rinvia solo a diverse capacità cognitive e strutture neurobiologiche, ma anche a differenze motivazionali e psicoaffettive.

I **bambini** che si trasferiscono in un altro paese, e sono mossi quindi da motivazioni integrative ad imparare una nuova lingua, hanno generalmente più facilità degli adulti nell'apprendimento per via della maggiore capacità di adeguarsi al nuovo contesto e del desiderio di interagire nel gruppo dei pari (Chini 2005). Inoltre, intervengono meno sui bambini forze di carattere psicoaffettivo legate a questioni identitarie, che invece agiscono in modo più rilevante sugli adolescenti (v. par. 4.2.3.), dato che la loro identità linguistica e culturale ha da poco iniziato il proprio percorso di definizione.

Un basso livello motivazionale può invece caratterizzare l'apprendimento infantile dell'italiano come **lingua straniera**. I bambini non riescono infatti a cogliere né l'utilità, né l'importanza di conoscere altre lingue, che spesso imparano per scelta dei genitori o perché previste dal curriculum scolastico. Il conseguimento di esiti positivi può essere in questo caso sostenuto dall'adozione di metodi didattici che lascino largo spazio alla comprensione, ad attività pratiche, alla memorizzazione di formule linguistiche e prestino poca attenzione agli aspetti formali della lingua, come il *Natural Approach* e il *Total Physical Response* (Pallotti 1998), e dalla creazione di un clima positivo e ludico, che possa costituire una fonte di motivazione intrinseca all'apprendimento della lingua (v. cap. 1).

Il **Total Physical Response** è un metodo sviluppato negli anni Sessanta dallo statunitense James Asher. Rifacendosi alla psicologia e alla pedagogia umanistica, Asher considera fondamentale il coinvolgimento sia mentale che fisico del soggetto nell'apprendimento di una L2, che segue un percorso simile a quello della L1 nell'infanzia. Come il bambino che acquisisce la lingua materna elabora inizialmente una risposta fisica alle frasi pronunciate dai genitori, così l'apprendente di una L2 è esposto a sequenze di comandi che richiedono l'esecuzione di azioni non verbali.

La lezione, realizzata secondo i principi di questo metodo, consiste quindi in una breve revisione degli argomenti relativi alle lezioni precedenti, seguita dall'introduzione di sequenze di nuovi comandi, che vengono realizzati dai discenti dietro la guida dell'insegnante.

Come nell'acquisizione della L1 l'ascolto precede la produzione, anche nell'apprendimento della L2 la comprensione orale rappresenta la prima abilità da sviluppare e il discente è libero di iniziare a parlare quando si sente pronto, senza che venga spinto a farlo dall'insegnante.

Infine Asher, condividendo con la psicologia umanistica l'attenzione ai fattori psicoaffettivi, ritiene che una metodologia basata su movimenti giocosi riduca lo stress e faciliti l'apprendimento (Visciola 1998).

Nella **fase adolescenziale**, verificandosi un profondo cambiamento nella socialità dell'individuo (Scaparro - Pietropoli Charmet 1993), accanto ad una più elevata capacità di astrazione e sistematizzazione dei fatti linguistici, si realizza una trasformazione del filtro affettivo che diventa più sensibile alle dinamiche relazionali tra pari, in quanto anche i compagni di classe diventano un punto di riferimento per l'apprendimento (Bal-

boni 2002). Nel tentativo di affrancarsi dall'adulto e di trovare una propria autonomia e identità, aspetti che caratterizzano il periodo adolescenziale, l'apprendente non trova più naturale la correzione e l'intervento assiduo del docente, che possono interferire con l'immagine di sé e con la relazione con il gruppo dei pari, in via di costruzione. Assume allora un'importante valenza formativa il ricorso ad un approccio didattico basato sull'**apprendimento collaborativo**, che lasci ampio spazio ad attività da svolgere in gruppo, attraverso cui possa essere sviluppata l'autonomia del discente, sperimentata la capacità di relazionarsi agli altri e di ricercare soluzioni condivise, stimolata l'auto-correzione, promosso il monitoraggio del proprio apprendimento e ridotto l'intervento diretto dell'adulto, che continua comunque ad essere presente organizzando l'azione didattica e fornendo il sostegno richiesto. Oltre ad evitare che forze di carattere psico-affettivo intervengano negativamente sul processo di apprendimento, l'adozione di un simile approccio consente di **superare i limiti di concentrazione** dell'adolescente che, indotto dal clima partecipativo e stimolante, si impegna per elevare i propri tempi di attenzione¹³⁰, mantenendosi attivo nell'apprendimento.

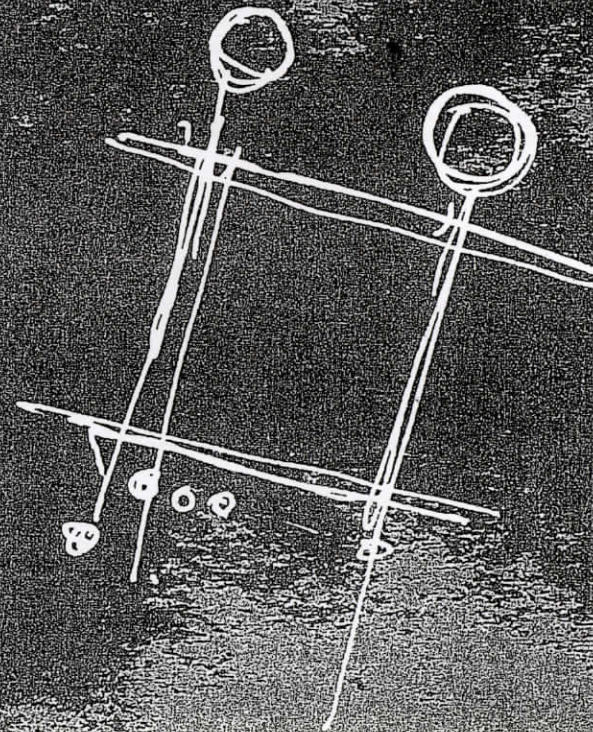
In età adulta l'apprendimento linguistico è generalmente contraddistinto da una solida motivazione, dato che la scelta di frequentare un corso di lingua è operata dall'apprendente stesso per ragioni ben precise, da una più elevata capacità di superare gli ostacoli derivati dalle difficoltà di imparare una seconda lingua (Pallotti 1998), ma anche da una maggiore possibilità che stati d'ansia, meccanismi di difesa e resistenze psicologiche intervengano nel processo (Maffei 2006). L'adulto infatti ha una propria identità e un'immagine sociale, che non è disposto a mettere in discussione e a vedere sminuite dagli insuccessi o da manifestazioni di incapacità legate alla frequenza di un corso di lingua straniera. I compiti di apprendimento sono quindi affrontati con un atteggiamento meno spontaneo e disteso di quello di apprendenti più giovani, soprattutto se basati sulla produzione orale, che consente un minor ricorso al monitor, di cui gli adulti fanno largo uso (v. par. 5.5.). Inoltre, l'adulto può presentare delle resistenze riguardo alle scelte metodologiche, derivate dalla sua precedente esperienza di apprendimento, sulla base della quale ha elaborato un'idea di come si apprende e si insegna una lingua straniera e di quali competenze e caratteristiche dovrebbe possedere il buon insegnante di lingua. L'**approccio** da impiegare con apprendenti adulti, qualunque sia la sua matrice, deve quindi tenere conto delle componenti psico-affettive che caratterizzano l'apprendimento di questo tipo di pubblico e fondarsi sul rispetto dell'esigenza di sistematizzazione e astrazione, sul coinvolgimento degli studenti nelle scelte relative ai contenuti e alle soluzioni metodologiche, sull'esplicitazione degli obiettivi e delle tecniche didattiche che ne consentono il conseguimento¹³¹. Il ricorso ad uno stile didattico troppo direttivo può infatti provocare reazioni di rifiuto da parte dell'adulto che, sebbene riconosca l'asimmetria dei ruoli nell'interazione didattica (v. cap. 11), è disposto ad accettare lo status di superiorità del docente solo nella sua funzione di guida e di dispensatore di risorse per l'apprendimento.

130 Studi sull'attenzione in età adolescenziale affermano che il tempo globale, in cui il discente riesce a concentrarsi su nuovi apprendimenti, ammonta a un massimo di 15 minuti su un'ora di lezione. L'informazione eccedente i limiti attenzionali, oltre a non essere elaborata e a produrre apprendimento, diminuisce la motivazione (Aprile 2002).

131 Gli adulti sono spesso restii all'impiego di alcune tecniche didattiche di cui non colgono l'efficacia e che mettono a rischio la propria immagine sociale, come ad esempio il *role-play*. Esplicitando gli scopi dell'impiego di questa tecnica didattica e creando un clima disteso e giocoso, in cui l'apprendimento dell'italiano è considerato anche una sfida con se stessi, che non intacca l'autostima o quella nutrita dagli altri, anche lo svolgimento di attività basate su tecniche di drammatizzazione può essere accettato con piacere dallo studente adulto (Maffei 2006).

Parte seconda

Insegnare la lingua, insegnare la grammatica



Introduzione

Al lettore ignaro del dibattito che ha attraversato la glottodidattica negli ultimi decenni, il fatto che l'insegnamento della grammatica sia in qualche misura utile per apprendere una lingua straniera sembrerebbe un dato pacifico. Eppure alcuni approcci e metodi sviluppatasi nell'ultimo secolo presuppongono la pressoché completa marginalizzazione dell'insegnamento grammaticale, oppure negano che la conoscenza consapevole delle regole serva a migliorare la competenza comunicativa (v. cap. 5). Si tratta in apparenza di un paradosso. In altri campi del sapere o dell'agire sociale nessuno penserebbe di mettere in dubbio che, poniamo, per imparare a decorare la ceramica o a sciare sia utile sottoporsi a un'istruzione specifica in cui le nozioni teoriche e l'applicazione pratica siano opportunamente integrate; né d'altra parte avremmo molta fiducia in un maestro di sci che, senza averci insegnato a curvare e a frenare, dopo averci condotto in cima a una vetta ci dica: "ora scendi nel modo più naturale possibile".

Fra le ragioni che hanno indotto psicologi, linguisti e glottodidatti a dubitare dell'utilità dell'insegnamento della grammatica possiamo ricordare le seguenti:

- ✓ all'apprendimento di una lingua, a differenza di quanto avviene per una tecnica o una disciplina sportiva, sono deputate con ogni probabilità strutture mentali innate;
- ✓ per comunicare efficacemente le conoscenze procedurali sono più importanti delle conoscenze dichiarative¹.

Torneremo su tali questioni nei capitoli seguenti. Per ora possiamo anticipare che il dibattito non è stato infruttuoso: ha costretto da un lato gli assertori acritici del ruolo portante dell'insegnamento della grammatica a porsi il problema della congruenza tra le nozioni teoriche presentate (le strutture e gli usi della lingua) e gli obiettivi didattici (la capacità di comunicare accuratamente, fluentemente ed efficacemente). Per fabbricare un vaso di ceramica non serve possedere nozioni di fisica meccanica sul funzionamento del tornio, per sciare è importante sapere come distribuire il peso del corpo prima di affrontare una curva, ma non è di molto giovamento la consapevolezza delle leggi che regolano l'attrito o la caduta dei gravi. È dunque ragionevole dubitare che alcune nozioni di grammatica generale (che cos'è il soggetto di una frase? quali sono le sue proprietà?) o alcune tipologie di esercizi (l'analisi logica, ma anche le più moderne metodologie di analisi della frase in costituenti) siano d'ausilio nel percorso di apprendimento di una lingua². Un po' più difficile è sostenere che avere un'idea di cosa sia la flessione nominale nel sistema morfologico dell'italiano non

1 La conoscenza dichiarativa consiste nel *sapere che*, per es. sapere che in Italia ci sono 20 regioni, che un ciclo lunare si compie in 28 giorni, che in italiano esistono 5 diversi tempi dell'indicativo per esprimere un'azione passata. La conoscenza procedurale consiste invece nel *sapere come*, per es. sapere come si guida un'automobile, come si cucinano le melanzane alla parmigiana, come si usano i tempi passati dell'indicativo.

2 Per dirla con la similitudine un po' irriverente ma sicuramente efficace di Muriel Barbery, sostenere che lo studio della grammatica serva a parlare e scrivere bene «è come dire a qualcuno che per fare bene la cacca e la pipì bisogna leggersi la storia del water attraverso i secoli» (M. Barbery, *L'élégance du hérisson*, Paris, Gallimard, 2006. Il brano è citato dalla trad. it., *L'eleganza del riccio*, Roma, Edizioni e/o, 2008: 151).

sia d'aiuto all'apprendente straniero per padroneggiare meglio la comunicazione orale e scritta. D'altro canto, i sostenitori aprioristici dell'inutilità della grammatica in classe, che vedono nel tentativo di attivare una qualsiasi forma di riflessione metalinguistica il riemergere di pratiche funeste condannate dal tribunale della storia, sono stati costretti a riflettere sul fatto che nel percorso di apprendimento di una lingua straniera la fluenza nella comunicazione non deve necessariamente svilupparsi a detrimento dell'accuratezza formale; anzi le due componenti possono svilupparsi armonicamente.

Tenendo presente queste considerazioni preliminari, nella seconda parte del *Manuale* cercheremo di rispondere alle seguenti domande:

- ✓ Che ruolo ha l'insegnamento della grammatica nella didattica dell'italiano L2?
- ✓ Quali sono le competenze necessarie per apprendere una lingua seconda?
- ✓ Quando insegniamo la grammatica dell'italiano, a quale varietà di lingua facciamo riferimento?

6

Riflessione metalinguistica e apprendimento

6.1. Riflessione grammaticale, metalinguistica, metacomunicativa

Insegnare la grammatica e insegnare a riflettere sulla lingua sono la stessa cosa? Il tema non ha appassionato molto i linguisti teorici, per i quali il termine grammatica sostanzialmente privo di connotazioni negative, va inteso come insieme delle regole che determinano il funzionamento di un sistema linguistico e non come insieme di norme storico-sociali regolanti il "buon uso" del sistema stesso (sulla differenza tra norma e sistema si tornerà nel prossimo capitolo), mentre ha assunto notevole rilevanza nel dibattito sulla pedagogia linguistica³. Le ragioni che hanno condotto a contrapporre la riflessione metalinguistica alla grammatica non furono dettate da banali esigenze di riverniciatura lessicale di un oggetto desueto, ma avevano alla base un complessivo ripensamento dei ruoli del docente e del discente. Il primo visto non più come il somministratore della norma corretta, ma come un aiutante dell'allievo nel processo di scoperta delle regole e dei molteplici usi e varietà della lingua; il secondo non più soggetto passivo coinvolto in attività di memorizzazione di nozioni, ma protagonista di attività cognitive complesse come compiere inferenze, ipotesi, astrazioni e generalizzazioni sulla lingua e le sue strutture. L'obiettivo è in definitiva quello di mettere l'apprendente in grado di ricorrere a tali capacità non solo su stimolo del docente e in un momento circoscritto (la lezione di lingua), ma come abito mentale attivabile ogniqualvolta ci si confronti con la comunicazione, nella propria lingua o in una lingua straniera. Questo cambio di prospettiva ha imposto decisi mutamenti di rotta rispetto all'insegnamento tradizionale, con positive ricadute sia sull'insegnamento dell'italiano L1 sia nella didattica dell'italiano a stranieri.

Recentemente Vedovelli ha ribadito l'utilità dei momenti dedicati ad attività di riflessione sulle strutture formali della lingua, calandoli in un più ampio orizzonte che abbraccia l'intero processo di comunicazione e i suoi attori: la stessa riflessione metalinguistica diviene così parte di una più ampia riflessione metacomunicativa⁴:

il testo da solo non può garantire che la competenza interlinguistica si strutturi in modo funzionale, equilibrato, rispondendo 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 linguistici.

³ Va tuttavia ricordato che in Italia il dibattito sul rinnovamento dei metodi per l'insegnamento della lingua ha avuto come animatori proprio dei linguisti sensibili ai problemi educativi come Tullio De Mauro e Raffaele Simone.

⁴ Indicazioni in tal senso sono presenti già in Vedovelli-Villarini 1995.

stico-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** [...] rappresenta un momento ineludibile in ogni equilibrato processo di comunicazione didattica, cioè di comunicazione finalizzata allo sviluppo di una competenza linguistica comunicativa. (Vedovelli 2002a: 140).

Queste osservazioni sembrano suggerire l'opportunità di un'attività di riflessione metalinguistica "diffusa" nell'intero processo di comunicazione didattica e non il suo confinamento entro momenti specifici.

Va infine ricordato che la riflessione metalinguistica, oltre a facilitare e accelerare il processo di apprendimento linguistico, riveste un valore formativo, ossia consente di attivare abilità cognitive utili per migliorare le capacità di apprendimento generale⁵.

6.2. Due tipi di conoscenza delle regole

Il fatto che la lingua sia governata da regole non significa che il parlante ne sia consapevole. Un bambino in età prescolare e un adulto non scolarizzato sanno comunicare nella propria lingua pur senza essersi mai interrogati sulle sue regole grammaticali. Anche un adulto scolarizzato, in grado di comunicare efficacemente oralmente e per iscritto, possiede una consapevolezza solo parziale delle regole che è in grado di usare. Per esempio un italiano di media istruzione è di norma in grado di selezionare adeguatamente la forma del pronome relativo in espressioni come *il film che ho visto* e *il film di cui ho letto la recensione* ma non necessariamente, sollecitato in tal senso, riesce a spiegare quale criterio regoli l'alternanza; è ancor più difficile che lo stesso individuo sia in grado di spiegare la regola che determina l'ordine di successione dei pronomi atoni combinati, pur non avendo nessuna difficoltà nel formare frasi come *te lo dico dopo* (sequenza complemento di termine più complemento oggetto) o *ho sentito il bisogno di parlatene* (sequenza complemento di termine più argomento).

Possiamo quindi operare una distinzione tra **conoscenza implicita e conoscenza esplicita delle regole**: un bambino riesce a produrre enunciati grammaticali ed è anche in grado di fornire giudizi sulla correttezza degli enunciati prodotti da altri, anche se non sa spiegare perché una data frase da lui giudicata scorretta lo sia effettivamente. Eppure a quel bambino non sono mai state insegnate quelle regole che sa così bene applicare nell'uso. Gli psicologi distinguono al riguardo tra una conoscenza implicita e una conoscenza esplicita e consapevole delle regole. La prima conoscenza si conquista in modo procedurale, cioè si impara una lingua per tentativi e correzioni, non diversamente da come si impara a andare in bicicletta. La seconda, frutto della naturale propensione a sistematizzare le proprie conoscenze e ad elaborare strategie di apprendimento, si ottiene normalmente attraverso un percorso di istruzione scolastica. La distinzione tra conoscenza implicita ed esplicita delle regole è per molti aspetti simile a quella tra **conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale** cui si faceva riferimento nell'introduzione.

A proposito del grado di consapevolezza delle regole la psicolinguista Ellen Bialystok (1988) osserva che non si può pensare a una netta dicotomia che oppone la totale in-

consapevolezza alla piena consapevolezza quanto piuttosto a un *continuum* in cui si possono individuare tre stadi fondamentali:

- **conoscenza non analizzata**: a questo livello gli elementi linguistici vengono passivamente memorizzati come blocchi unici, di cui non si coglie il valore e la funzione nel sistema;
- **conoscenza analizzata**: a questo livello gli elementi linguistici sono analizzati nei loro componenti e il soggetto è in grado di coglierne il valore e la funzione nel sistema, ma è ancora implicita, cioè il soggetto non ne è consapevole; (sono spia di questo stadio di conoscenza la capacità di uso creativo del linguaggio (in senso chomskiano, cioè riuscire a formulare enunciati grammaticali mai ascoltati in precedenza) e la capacità di formulare giudizi sulla grammaticalità di un enunciato, senza però essere in grado di spiegare il perché. In altri termini in questo stadio il soggetto è in possesso della conoscenza procedurale, ma non ancora di quella dichiarativa;
- **piena consapevolezza**: è data dalla capacità di riconoscere le regole negli elementi linguistici e di verbalizzarle. La consapevolizzazione di una regola può quindi avvenire indipendentemente dalla capacità di esprimerla a parole. Se uno studente è in grado di usare correttamente le forme dell'articolo determinativo e indeterminativo e riesce a risolvere un esercizio in cui si chiede di inserire in alcune frasi le forme appropriate dell'articolo siamo sicuri che egli abbia sviluppato la conoscenza procedurale della regola sottostante. Non necessariamente però quello studente è in grado di verbalizzare la regola. La funzione dell'educazione linguistica in L1 si concentra principalmente in un lavoro che porti l'allievo a trasformare la conoscenza analizzata, che già possiede, in piena coscienza delle regole della propria lingua. Ad un apprendente di italiano L2 può essere sufficiente la consapevolezza procedurale e una parziale (nel senso di limitata ad alcuni settori) conoscenza dichiarativa delle regole della lingua che sta apprendendo, ad un aspirante docente di italiano L2 occorre invece elaborare la piena consapevolezza.⁶

Una vecchia questione

Sulla differenza tra regole grammaticali esplicite e implicite ci si era interrogati già nei secoli scorsi. La convinzione che il latino fosse la sola lingua grammaticale, cioè riconducibile a regole, mentre i volgari da esso derivati fossero degli idiomi agrammaticali perdurò fino alla fine del Medioevo. A conferma di tale pregiudizio si può ricordare il fatto che nel latino medievale il termine *grammatica* era usato come sinonimo di latino. In età umanistica a sostegno della tesi dell'agrammaticalità del volgare si schierarono Leonardo Bruni e altri autorevoli studiosi. A metterla in dubbio fu Leon Battista Alberti, per il quale affermare la regolarità del volgare significava rivendicarne la dignità, anche letteraria.

Dal nostro punto di vista è di particolare interesse uno degli argomenti che l'Alberti usa nel *Proemio* al III dei *Libri de familia* per confutare le idee del Bruni: questi aveva osservato che nella Roma antica la plebe non era in grado di declinare correttamente i nomi e coniugare correttamente i verbi. Riallacciandosi a tale spunto, l'Alberti replica che le difficoltà che incontrano oggi i "servi" allogliotti (cioè non fiorentini) per apprendere la flessione dei nomi e la coniugazione dei verbi in fiorentino sono più o meno le stesse che incontrarono la plebe e gli schiavi provenienti da remote regioni dell'impero romano per apprendere la lingua latina, proprio in virtù del fatto che entrambi gli idiomi sono dotati di regole. L'unica differenza è che le regole del latino erano evidenti a tutti perché esplicitate da una lunga tradizione grammaticografica, mentre quelle del volgare non erano ancora state scritte. Per dimostrare questa sua tesi, tra il 1435 e il 1441 Leon Battista Alberti compose la *Grammaticetta* della lingua volgare, la prima grammatica di una lingua romanza.

6 Sull'utilità del percorso di consapevolizzazione delle regole grammaticali cfr. Rutheford (1987) e Lo Duca (1997: 30-32).

5 Nel dibattito sul ruolo dell'educazione linguistica nella L1 il valore formativo della riflessione metalinguistica è stato più volte evidenziato: si vedano al riguardo Ciliberti 1991 e Lo Duca (2003: 163-69). Il ruolo formativo della riflessione metalinguistica è ribadito nelle indicazioni del QCE in merito al "saper apprendere" inteso come abilità che guida il formarsi di una competenza plurilingue (v. par. 7.1.2).

D'altro canto è fin troppo evidente che la piena consapevolezza delle regole grammaticali in una lingua diversa dalla nostra non è condizione sufficiente per acquisire la capacità di usare quelle strutture: possiamo immaginare il caso di un linguista che per i suoi interessi di ricerca conosca la morfologia derivazionale in un gran numero di lingue del mondo senza per questo essere in grado di produrre frasi in cui gestire i complessi fenomeni di accordo nominale in quelle stesse lingue. Il dibattito degli ultimi decenni si è concentrato proprio sulla valutazione di quanto le conoscenze esplicite sulla lingua oggetto di apprendimento siano convertibili in conoscenze procedurali, utili per migliorare la competenza di esecuzione in quella lingua. Più recentemente la questione sembra essersi svincolata dalle posizioni più radicali, in un senso o nell'altro, e si ribadisce con diversi accenti l'utilità di momenti dedicati alla riflessione sulle strutture della lingua nel percorso di insegnamento/apprendimento. Facendo nostre le osservazioni di Pallotti, che affronta il problema dal punto di vista dell'efficacia dei risultati, possiamo dire che mentre esistono vari studi che dimostrano come il giusto dosaggio di attività di riflessione grammaticale all'interno di un corso basato su un approccio comunicativo porta vantaggi nell'accuratezza della produzione senza per questo sacrificare il parametro della fluency, non esistono ricerche che dimostrino il contrario «cioè che l'esplicitazione, la spiegazione delle regole porta a risultati peggiori rispetto alla totale non esplicitazione» (1998: 321)⁷. Tornando all'esempio dello sciatore citato nell'*Introduzione* può anche darsi che il nostro amico impari a curvare, regolare la velocità e la direzione e a frenare solo frequentando assiduamente le piste, esercitandosi e guardando gli altri sciatori all'opera, ma non siamo sicuri che questo sia il modo più rapido ed efficace per arrivare al risultato.

In questo manuale partiremo dal presupposto che l'attenzione per le strutture formali della lingua sia importante per facilitare l'apprendimento e che la misura di tale importanza vari in relazione alle variabili del contesto di insegnamento/apprendimento, come avremo modo di approfondire nel prossimo paragrafo. Il docente di italiano L2, nel progettare la propria azione didattica, dev'essere quindi consapevole dei limiti entro cui può dispiegarsi la riflessione sulle regole nell'ambito del percorso curricolare, delle varie modalità in cui essa possa realizzarsi e del peso specifico diverso che è opportuno di volta in volta attribuirle.

6.3. Le grammatiche: tipologie, scopi, destinatari

Il termine grammatica, che deriva dal greco *grammatiké tékhne* ossia arte, tecnica della scrittura – nel senso di capacità di tracciare correttamente i caratteri alfabetici – sviluppò già in età classica il significato più esteso di 'insieme di regole che governano l'uso corretto della lingua' (intesa perlopiù come lingua scritta). Attualmente il termine è usato prevalentemente in due accezioni: può indicare un oggetto – il libro di grammatica – che contiene una descrizione delle regole di una lingua⁸, oppure può designare il sistema astratto di regole che è alla base del funzionamento di una lingua, indipendentemente dal fatto che qualcuno abbia pensato a trasferirle in un libro. Se tutte le lingue

⁷ Per maggiori ragguagli sui risultati di studi finalizzati a misurare l'utilità dell'apprendimento di una seconda lingua basato anche sulla riflessione formale cfr. Ellis 1990, Willis-Willis 1996b e Ellis (1997 e 2004) approfondiscono il tema dell'utilità delle conoscenze grammaticali esplicite e dello sviluppo di un processo di consapevolezza (*Consciousness-Raising*) come facilitatori del processo di apprendimento. Sintesi aggiornate del dibattito in Nassaji-Fotos 2004 e Ellis 2005.

⁸ Serianni (2006: 25) osserva che al termine grammatica spetta l'inusuale privilegio di indicare allo stesso tempo una disciplina di studio e l'oggetto fisico che ne contiene i risultati, in altre parole mentre posso dire a qualcuno "prendi la grammatica!" non posso dire "prendi la geografia!"

possiedono una grammatica in quest'ultimo senso, solo alcune hanno elaborato un tradizione di studi che ha portato alla messa per iscritto di tali regole. In questo paragrafo cercheremo di offrire una classificazione delle grammatiche sincroniche di una lingua, con particolare riferimento all'italiano, e di individuare per ciascuno tipo gli scopi e i destinatari principali⁹.

Le **grammatiche teoriche** cercano di descrivere, e in alcuni casi di spiegare, i fatti linguistici alla luce di una teoria di riferimento. Possiamo dire che in questo genere di testi lo scopo fondamentale è quello di dimostrare la validità della teoria sottostante. Per quel che riguarda l'italiano possiamo attribuire a questa categoria alcuni tentativi di applicare alla nostra lingua la metodologia di descrizione formale del generativismo¹⁰. Si tratta di opere destinate in primo luogo agli specialisti, di solito non esaustive (si concentrano sui fenomeni che quella particolare teoria è in grado di trattare adeguatamente), che non fanno parte degli strumenti di lavoro del docente di lingua.

Le **grammatiche descrittive** sono strumenti di consultazione per il linguista e per il lettore colto non specialista. A differenza di quanto avviene per una grammatica teorica, a una grammatica descrittiva è richiesta l'esaustività; può appoggiarsi a una o più teorie linguistiche (possiamo quindi dire che in questo caso la teoria è lo strumento, non il fine dell'analisi dei fatti linguistici) e si propone di descrivere anche quei settori che nessuna teoria riesce a spiegare. Gli esempi più autorevoli di grammatiche descrittive dell'italiano contemporaneo sono *La Grande grammatica italiana di consultazione*, in tre volumi realizzata tra il 1988 e il 1995 da un gruppo di studiosi coordinati da Lorenzo Renzi¹¹ e *La Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, realizzata da Luca Serianni¹² proprio nello stesso anno in cui vedeva la luce il primo dei volumi dell'opera diretta da Renzi. Dedichiamo qualche cenno all'impostazione delle due opere, che costituiscono strumenti di consultazione indispensabili per un docente di italiano L2.

I tre volumi della grammatica del Renzi sono fondati sul modello teorico generativo, depurato degli aspetti più tecnici ed esoterici per consentirne l'utilizzabilità a un pubblico non specialista, e integrato quando necessario dagli apporti di altre correnti della linguistica novecentesca, dalla linguistica pragmatica, alla sociolinguistica, alla grammatica delle dipendenze. Nella presentazione dell'opera Renzi chiarisce la differenza tra approccio descrittivo e normativo:

Le forme considerate «scorrette» dalla sensibilità grammaticale di tutti o di alcuni sono forme effettivamente usate, o altrimenti nessuno si penserebbe di giudicarle tali. Queste forme, in quanto esistenti, non potevano non venir registrate in questa grammatica, naturalmente in modo ben distinto da quelle agrammaticali, le sole che si fregiano di asterisco. Queste ultime sono delle pure costruzioni del ricercatore a scopo euristico. Così le forme «scorrette», ma realmente usate, *A me mi piace*, *A me mi sembra* vengono esaminate nella loro struttura, e l'autrice Paola Benincà riesce anche a spiegare il perché della vitalità di queste forme pur combattute dalla norma. (I, 20)

⁹ Escludiamo dalla nostra analisi le grammatiche storiche, che descrivono il processo di evoluzione nei sottosistemi di lingue diverse.

¹⁰ V. ad esempio Costabile 1967 e Puglielli 1970.

¹¹ Renzi-Salvi-Cardinaletti 1988-95.

¹² Serianni 1988.

Scorretto o agrammaticale?

Per il grammatico-linguista più interessante della dicotomia tra **corretto** e **scorretto** appare quella tra **grammaticale** e **agrammaticale**. Sofferamoci un istante su di essa: frasi come *a me mi piace*, sono considerate scorrette in alcune grammatiche (soprattutto del passato), eppure sono frasi grammaticali e in una grammatica descrittiva, per il fatto stesso di esistere nell'uso, devono trovar posto. Si tratta di dislocazioni a sinistra, del tutto analoghe a frasi come *a Giorgio gli ho regalato un libro* (sulle dislocazioni a sinistra e la loro funzione pragmatica torneremo in 8.3.3). Diverso è il caso delle frasi o espressioni agrammaticali. Vediamone due esempi. In italiano il soggetto grammaticale si accorda col verbo, quindi posso dire *Marco adora la lirica* e *Marco e Chiara adorano la lirica*, ma non **Marco e Chiara adora la lirica*. Sempre in italiano l'aggettivo qualificativo si trova di solito dopo il nome, ma può essere anticipato per ragioni stilistiche o pragmatiche: sono quindi possibili sia *un cavallo bianco* sia *un bianco cavallo*. L'aggettivo di relazione invece deve obbligatoriamente seguire il nome: *l'energia eolica*, ma non **l'eolica energia*. Le espressioni contrassegnate dall'asterisco sono agrammaticali non perché siano impiegate scorrettamente in alcuni registri o varietà di italiano, ma perché violano regole di sistema, quindi sono estranee alla grammatica dell'italiano nella seconda delle accezioni esaminate all'inizio di questo paragrafo. L'importanza di questa distinzione per il grammatico-linguista risiede nel fatto che egli ha l'esigenza di tracciare un confine tra ciò che appartiene al sistema della lingua e ciò che le è estraneo: «non si può dire che cosa c'è nella lingua senza dire nel dettaglio anche cosa non c'è, così come dire quali oggetti possano volare o galleggiare vorrà certo anche saper dire quali non possono volare o galleggiare». (Renzi-Salvi-Cardinaletti 1988-95, vol. I: 19).

Il modello teorico impone una scansione inusuale dell'ordine degli argomenti. Diamo anche in questo caso la parola al Renzi: «Un'altra conseguenza dell'impostazione data, è l'andamento discendente, cioè dal tutto alle parti. La *Grande Grammatica* comincia dalla Frase, e scende un po' alla volta alle «parti del discorso» [...]. L'ordine rispecchia quello dell'indicatore sintagmatico, com'è stato presentato da Noam Chomsky già nel 1957 (*Syntactic Structures*), e che è ritenuto valido anche per l'italiano» (1988-95, vol. I: 15). La modalità di presentazione degli argomenti rende a volte non semplicissima la consultazione, anche se l'ottimo indice analitico presente alla fine del terzo volume consente di individuare i luoghi della grammatica dedicati a un certo argomento.

La grammatica di Seriani si propone come strumento di consultazione ampio e tendenzialmente esaustivo, senza un ancoraggio a particolari teorie linguistiche: «l'impianto descrittivo e il sistema terminologico da noi adottati sono sostanzialmente quelli tradizionali. Non ci siamo nascosti i limiti che derivano dall'utilizzazione di categorie come "complemento" o come "verbo transitivo-intransitivo"; tuttavia il nostro scopo non era quello di teorizzare una nuova classificazione grammaticale, ma quello, empirico (vorremmo dire sanamente empirico) di descrivere più compiutamente di quanto si fosse fatto finora il funzionamento della lingua nazionale» (1988: VII). Questa scelta di campo determina il ricorso ad un ordinamento usuale degli argomenti, secondo uno schema "ascendente", dal piccolo al grande (grafia e fonetica, morfologia, sintassi). Quanto al tipo di lingua oggetto della descrizione si afferma che «il modello di italiano che è alla base della nostra trattazione è l'italiano comune: quello che chiunque scrive (o dovrebbe, o vorrebbe scrivere) e che non è solo scritto ma anche parlato dalle persone colte in circostanze non troppo informali» (1988: VII). Da questa affermazione possiamo intuire che, a differenza della descrittività più marcata che caratterizza l'opera di Renzi, per Seriani il grammatico non deve rinunciare a una blanda **normatività**, a interpretare cioè il «sentimento della lingua» percepito dalla comunità dei parlanti (per maggiori

dettagli al riguardo v. par. 8.1) e quindi non rinuncia a dare, quando necessario, indicazioni sul "buon uso" (non a caso un modello implicito della grammatica di Seriani, a cui l'autore rinvia in un altro luogo dell'introduzione, è il *Bon usage* di André Grevisse). Non si tratta però di una normatività *stricto sensu*, in quanto i giudizi sull'accettabilità di un costrutto sono sempre accompagnati da considerazioni descrittive sugli ambiti d'impiego possibili. Un esempio: a proposito dell'uso della forma atona *gli* di terza persona plurale in luogo di *loro* (*gli ho detto* invece di *ho detto loro*) si dice: «l'atono *gli* (*gli dico* = dico ad essi o ad esse) - largamente attestato in tutti i secoli di storia della nostra lingua - appartiene al registro familiare; il parlato formale e la massima parte dello scritto (tecnico-scientifico, letterario e anche giornalistico) preferiscono la forma *loro*» (1988: 213). È sempre evidente l'attenzione per la variabilità sociale, contestuale e geografica della lingua e il tentativo di evidenziare, attraverso inserti di approfondimento di carattere diacronico, il fatto che l'italiano contemporaneo, pur nella vitalità delle sue dinamiche evolutive, è ancora saldamente ancorato nelle sue strutture ad una secolare tradizione di uso scritto e letterario della lingua, e che quindi «ciò che unifica tutte le varie modalità di italiano è molto più forte, consistente e significativo di ciò che le distingue» (1988: VI).

Le **grammatiche didattiche o pedagogiche**¹³ hanno lo scopo di facilitare l'apprendimento della propria lingua o di una lingua seconda: a quest'ultime dedicheremo qualche osservazione nelle righe che seguono. Caratteristiche di questo genere di grammatiche sono la **non esaustività**, ossia una selezione preliminare dei fatti linguistici oggetto di analisi in relazione ai bisogni del destinatario e l'**ecletticità**, ossia la libertà dell'autore di attingere a più teorie¹⁴. A tale proposito ci sembrano interamente condivisibili le osservazioni di Ciliberti (1991: 17-18) contro l'atteggiamento critico assai diffuso in alcuni ambienti circa la scientificità di qualsiasi approccio eclettico:

con eclettismo si intende spesso una disordinata mescolanza di concetti, nozioni metalinguaggi, insomma un *pastiche*. Alcuni sostengono che è, debba essere, prassi comune del linguista applicato quella di *pick and choose*, cioè di scegliere, tra le generalizzazioni che reperisce nelle grammatiche scientifiche, quelle che, in base alla sua conoscenza dei problemi dell'apprendimento, ritiene pedagogicamente più idonee. Ma qualsiasi scienziato sceglie e deriva i primitivi della sua teoria dalle fonti più svariate. L'importante non è il punto di partenza, che può essere eclettico, bensì la coerenza e l'omogeneità del punto di arrivo, l'amalgama finale che ne deriva.

In senso estensivo si possono considerare grammatiche didattiche anche le sezioni grammaticali inserite in un manuale di italiano; in quest'ultimo caso la selezione e l'ordinamento dei contenuti sono il risultato della progettazione curricolare e assume

13 In queste pagine tratteremo i due termini come sinonimi. Ricordiamo tuttavia che per alcuni autori le grammatiche didattiche e quelle pedagogiche sono da considerarsi strumenti differenti per impostazione e scopi. Cfr. in merito Ciliberti (1991: 10-12).

14 Sulle caratteristiche e gli scopi delle grammatiche pedagogiche si vedano Noblitt 1973; Corder 1983; Ciliberti 1991; Salvaderi 1998b; Giunchi 1995 e 2000.

Le grammatiche normative in senso stretto hanno come obiettivo primario discriminare le forme e gli usi corretti della lingua da quelli scorretti. Buona parte delle grammatiche pubblicate in Italia fino agli anni '70 del Novecento si sono poste principalmente questo obiettivo. Quel che si può notare osservando il panorama dell'editoria dell'ultimo trentennio è che il tasso di normatività delle grammatiche è progressivamente diminuito a favore di un approccio più descrittivo e attento alle varietà della lingua.

particolare rilevanza la coerenza tra la scansione degli argomenti e gli obiettivi e i bisogni di un particolare profilo di discenti. Fra le grammatiche didattiche di consultazione possiamo distinguere tra testi scritti in lingue diverse dall'italiano e concepiti per un tipo particolare di pubblico (anglofono, ispanofono, sinofono ecc.), corredati in genere di notazioni contrastive, e testi scritti in italiano e destinati a un pubblico generico. Nel loro insieme le grammatiche didattiche costituiscono, a differenza delle grammatiche descrittive, **strumenti di consultazione per l'apprendente**. Vediamo nella Tab. 1 un quadro riassuntivo che dà conto degli scopi e dei destinatari dei tre tipi di grammatiche esaminati:

Tabella 1. Tipologie, scopi e destinatari delle grammatiche

TIPO	Scopi	Destinatari
Teorica	validare una teoria linguistica	linguisti
Descrittiva	descrivere e compiutamente una lingua per mezzo di una o più teorie	linguisti, lettori colti, docenti L1 e L2
Didattica	facilitare l'apprendimento di una lingua	apprendenti L1e L2

I particolari scopi di praticità e operatività, rendono accettabili nelle grammatiche didattiche anche spiegazioni non motivate teoricamente e non del tutto adeguate descrittivamente. Cicurel (1991: 205) ricorda il caso di un'insegnante che per spiegare la funzione della congiunzione "que" in francese ricorre alla metafora di una porta («le "que" c'est la porte nécessaire pour entrer dans cette phrase»). Nel tentativo di fornire un'immagine didatticamente utile l'insegnante ricorre a un termine che difficilmente troveremmo in una grammatica scientifica, ma che, nel contesto della comunicazione didattica, può essere legittimato dalla sua efficacia.

Che ruolo occupano in questa classificazione le grammatiche di italiano per stranieri? Va innanzitutto precisato che questo titolo è stato spesso utilizzato, dal Cinquecento fino al recente passato, per designare manuali per l'apprendimento della lingua italiana¹⁵. La recente pubblicazione di grammatiche scritte in italiano e indirizzate a un pubblico di stranieri, concepite come strumenti di consultazione autonomi rispetto al manuale, consente di avanzare alcune riflessioni sulle caratteristiche di questo genere di testi¹⁶. Si tratta, rispetto alla classificazione da noi operata, di strumenti che condividono alcune caratteristiche delle grammatiche descrittive (per es. l'eshaustività, visto che non sono collegate a un particolare livello di competenza dell'apprendente), altre delle grammatiche didattiche (la funzione pratica e operativa, la chiarezza del linguaggio, l'importanza riservata all'individuazione di regole facilmente utilizzabili dall'apprendente). Vediamo ora quali sono - o dovrebbero essere - le caratteristiche di una ideale grammatica di italiano per stranieri (d'ora in avanti GIS).¹⁷

In primo luogo una GIS dovrebbe rinunciare il più possibile all'apparato di nozioni di

grammatica generale. Questa scelta consente di sfoltire vigorosamente l'apparato di tecnicismi¹⁸ e di aumentare la leggibilità del testo. Solo alcune di queste nozioni sono effettivamente utili all'apprendente per individuare delle regolarità nella lingua, il loro inserimento si giustifica quindi a patto che il loro potere euristico sopravanzino lo sforzo richiesto al lettore per la comprensione. Vediamo un esempio. Com'è noto un problema piuttosto spinoso per chi apprende l'italiano L2 riguarda la corretta selezione dell'ausiliare. A tale proposito l'introduzione della distinzione tra verbi transitivi e intransitivi può essere utile per individuare alcune aree di regolarità. Come è noto però la distinzione non spiega perché alcuni verbi intransitivi, come andare richiedano essere, altri, come giocare richiedano avere¹⁹. Ancor più valida euristicamente potrebbe essere una spiegazione fondata sulla distinzione tra verbi accusativi e inaccusativi, in grado di dar conto anche del diverso ausiliare richiesto dai verbi intransitivi, ma una regola di questo genere risulterebbe difficilmente utilizzabile didatticamente per la quantità di prerequisiti teorici richiesti per la sua comprensione²⁰.

In secondo luogo, almeno in alcuni ambiti, una GIS non dovrebbe dare nulla per scontato. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, la compendiosità non è una buona ricetta per confezionare una grammatica per stranieri. Infatti, non potendo contare su una piena competenza del lettore, l'autore deve fornire spiegazioni a volte minuziose, forse superflue per il lettore madrelingua. Vediamo quattro esempi:

- le regole che determinano l'elisione prevedono delle restrizioni in caso di frasi idiomatiche: per es. il numerale *quattro* e l'aggettivo *buono* normalmente non si elidono (**quattr'amici*; **buon'idea*), tuttavia possono dar luogo ad elisione in caso di frasi cristallizzate come *parlare di qualcosa a quattr'occhi*; *alzarsi di buon'ora* e simili;
- le regole che determinano l'elisione sono sensibili alla funzione grammaticale della parola: l'articolo indeterminativo *una* si elide davanti a nome cominciante per vocale (*un'elegante camicia di seta*), la stessa cosa non vale per il pronome indefinito: *non voglio una camicia sportiva: dammene una elegante*.
- l'infinito di un verbo, se ad esso si aggiunge un pronome enclitico, perde la vocale finale: *fare* → *farlo*; *parlare* → *parlarne*.
- una frase subordinata completiva dipendente da un verbo di volontà o di desiderio espresso al condizionale presente richiede il congiuntivo imperfetto: *vorrei che tu fossi qui*; *mi piacerebbe che l'università funzionasse meglio* ecc. e non il presente: **vorrei che tu sia qui* ecc. Si tratta di una concordanza eseguita in maniera automatica da un

18 Spesso non condiviso da lettori provenienti da tradizioni di insegnamento della grammatica diverse dalla nostra. Osserva a questo proposito Ciliberti (1991: 18): «Ci sono altre tradizioni grammaticali oltre alla nostra e fare grammatica non significa necessariamente adottare la nostra terminologia: Per noi è ovvio parlare di 'soggetto' e non ci rendiamo conto dell'ambiguità del termine. Ci riferiamo ad un ruolo semantico - colui che fa un'azione - a ad un ruolo formale - quella parola con cui il verbo si accorda? Sarebbe meglio poterci riferire alle nozioni che non alle categorie tradizionali».

19 Alcuni insegnanti, per facilitare ulteriormente il compito degli apprendenti, ricorrono a una regola che può essere enunciata più o meno così: richiedono essere i verbi intransitivi che indicano un movimento verso una meta reale (*accorrere, andare, arrivare, cadere, procedere, entrare, scappare, scivolare, uscire, venire* o figurata (*diventare*)). Verbi come *ballare, barcollare, vagare* che esprimono un movimento generico o comunque non immediatamente riconducibile a una meta richiedono invece *avere*. Una regola così formulata, oltre a non avere basi teoriche, è parziale, perché riguarda solo i verbi di movimento e non tutti i verbi intransitivi e inoltre presenta eccezioni: per es. *camminare, navigare, viaggiare*, richiedono *avere*. Ciononostante può avere utilità in sede didattica. Se ne trova traccia, per es., nelle pagine del sito dell'Università di Toronto dedicate alla lingua italiana, all'indirizzo <http://lab.chass.utoronto.ca/italian/verbi/cosa.html>.

20 Al possibile impiego didattico degli studi teorici sulla selezione dell'ausiliare in italiano è dedicata una sezione della tesi di dottorato di Fiorenza Biagi, dal titolo *Schemi di ausiliazione e modalità di accordo del participio passato. Riflessioni teoriche e applicazioni*, realizzata nell'ambito del Dottorato di ricerca in "Linguistica e didattica della lingua italiana a stranieri" dell'università per stranieri di Siena, (tutor Marina Benedetti e Silvia Pieroni), discussa nel 2004.

parlante nativo (sebbene si trovino casi di uso del presente congiuntivo anche nella lingua scritta), non adeguatamente esplicitata nelle grammatiche di consultazione per italiani. Un apprendente straniero potrebbe essere indotto a usare il congiuntivo presente, sovraestendendo la regola di concordanza che prevede in casi analoghi, quando il verbo della principale è all'indicativo l'uso del presente congiuntivo nella subordinata (*penso, voglio, immagino che tu sia qui*).

In terzo luogo l'approccio di una GIS dovrebbe variare a seconda del tipo di fenomeni trattati. Come è noto, in una lingua è possibile individuare settori caratterizzati da regole «rigide e non negoziabili»²¹ (la fonologia, l'ortografia, la morfologia, parte della sintassi), altri in cui l'utente si muove entro una regolarità meno rigida, che consente di scegliere entro un ventaglio di opzioni quelle più adatte al contesto e alle proprie intenzioni comunicative (parte della sintassi, il testo, le regole pragmatiche e sociolinguistiche²²). Di conseguenza nei capitoli dedicati ai settori più vincolanti sarebbe opportuno che una GIS mirasse al massimo grado di analiticità, non solo nella descrizione delle regole, ma anche nella trattazione di alcuni aspetti di regolarità debole del sistema, tradizionalmente delegati alla penna del lessicografo. Per esempio per quel che riguarda i casi di eccezione alle regole per la determinazione del genere del nome (i maschili in -a come *il clima, il tema*, i femminili in -o come *la mano, la moto*) una grammatica per italiani può limitarsi a indicare pochi esempi; una grammatica per stranieri dovrebbe contenere delle liste più ampie. Anche le reggenze verbali (*pensare a qualcosa, riflettere su qualcosa, convincersi di qualcosa* ecc), fortemente variabili da lingua a lingua e fonte di dubbio ed errore anche per gli apprendenti più avanzati, dovrebbero ricevere un'adeguata trattazione.²³ Nei capitoli dedicati alla sintassi della frase e del periodo una GIS dovrebbe rinunciare all'eshaustività e adottare un approccio nozionale e socio-pragmatico: invece di porsi l'obiettivo di stilare liste di strutture frasali corredate della relativa nomenclatura dovrebbe fornire una risposta, fra le altre, alle seguenti questioni: come si esprime nei vari contesti una domanda, un dubbio, un'ipotesi, un rapporto di causa effetto, come si collegano due azioni legate da un rapporto temporale di contemporaneità, anteriorità, posteriorità?²⁴

6.4. La riflessione metalinguistica nell'insegnamento/apprendimento

Dopo aver chiarito il ruolo dell'insegnamento grammaticale nella didattica delle lingue e classificato gli strumenti deputati alla trasmissione delle regole stesse, possiamo ora entrare maggiormente nei dettagli della didattica grammaticale. Alla distinzione tra conoscenza implicita ed esplicita delle regole possiamo affiancarne un'altra: l'insegnamento può avvenire attraverso un processo **induttivo** o **deduttivo**. L'insegnamento tradizionale della grammatica, utilizzato tuttora per la didattica delle lingue classiche

21 Su questo tema, un vero e proprio "classico" della riflessione sul linguaggio, è tornato di recente Prandi (2006: XVI), che osserva: «una lingua contiene un nucleo di strutture rigide e non negoziabili, circondato da un ampio repertorio di opzioni, a disposizione del parlante. [...] I suoni, la struttura e il significato delle parole sono quello che sono, e così le strutture nucleari della sintassi».

22 Ciliberti 1991 auspicava un'interpretazione più ampia, nelle grammatiche pedagogiche, del concetto di regola grammaticale, da estendere anche ad altri livelli di organizzazione del discorso, dalla semantica, alla pragmatica, alla testualità.

23 Trifone-Palermo 2007 contiene in appendice un quadro riassuntivo delle reggenze di oltre 500 verbi di largo uso.

24 Questa soluzione è adottata da Patota 2003.

e in parte per l'insegnamento delle lingue vive, avviene secondo uno schema deduttivo, cioè un percorso che va dal generale al particolare e che prevede *grosso modo* le seguenti fasi: presentazione della regola da parte dell'insegnante, memorizzazione della regola, verifica della validità della regola e degli eventuali margini di non applicabilità della stessa (le eccezioni) attraverso lo svolgimento di opportuni esercizi. A seguito del dibattito sul rinnovamento della pedagogia linguistica avviatosi in Italia alla metà degli anni '70 del Novecento²⁵, anche nella didattica dell'italiano si sono proposte sperimentazioni volte a impostare la riflessione metalinguistica secondo un procedimento induttivo, che vada cioè dal particolare (le parole, le frasi, i testi) al generale (le regole e le eventuali eccezioni). Si tratta di un metodo che rende l'apprendente, opportunamente guidato dal docente, il protagonista di un percorso di scoperta della regola a partire dagli usi e offre degli indubbi vantaggi a livello psicopedagogico: innanzitutto egli assume un ruolo attivo nel percorso didattico, secondariamente le regole individuate sono più facilmente memorizzabili, in terzo luogo questo metodo riveste un'utilità formativa più generale in quanto stimola l'attitudine all'osservazione, alla scoperta di regolarità, alla capacità di formulare ipotesi; insomma attiva quelle strategie autonome di apprendimento utili in generale e nello specifico per l'apprendimento delle lingue straniere. Sempre con riferimento alla didattica delle lingue straniere si tenga presente che il percorso di scoperta delle regole crea nell'ambiente della classe una condizione più simile a quella dell'acquisizione e quindi più "naturale" in quanto i dati (*l'input*) precedono l'elaborazione delle ipotesi e la successiva individuazione delle regole²⁶. Ricorrendo a un'immagine piuttosto efficace possiamo dire che col metodo deduttivo partiamo da schemi "pieni" forniti dall'insegnante o dal manuale di cui dobbiamo testare la validità negli usi concreti della lingua, col metodo induttivo riempire lo schema rappresenta l'ultimo passaggio del percorso di scoperta della regola da parte della classe.

Maschile e femminile

Un esempio di percorso induttivo può riguardare l'individuazione delle tre principali classi di flessione del nome in italiano. Dopo aver esplicitato l'obiettivo didattico, preferibilmente in forma di domanda (per es. come terminano i nomi maschili e femminili in italiano?) e fatto osservare che i nomi maschili hanno come articolo *il/lo*, i femminili *la*, l'insegnante dovrà aver cura di presentare brevi testi invitando gli allievi a individuare i nomi e a trascriverli su due colonne del quaderno (o della lavagna): da una parte i maschili, dall'altra i femminili. Come si diceva, il compito dell'insegnante, apparentemente più defilato, è in realtà fondamentale in un percorso del genere perché egli svolge il ruolo di regista e facilitatore dell'apprendimento. Il compito degli allievi sarà enormemente più facile se gli esempi su cui l'insegnante li fa riflettere sono proposti in un ordine coerente. Nel nostro caso sarà preferibile concentrarsi dapprima su nomi di genere animato con maschile in -o e femminile in -a (*maestro, bambino, maestra, bambina* ecc.) per arrivare a individuare una prima regolarità. Successivamente l'introduzione di nomi animati maschili e femminili in -e (*il prete, lo studente, la dirigente*) può portare a raffinare la regola precedente, introducendo una terza classe che accoglie nomi ambigeni. A questo punto l'insegnante può complicare ulteriormente il quadro sottoponendo testi in cui le stesse desinenze si riferiscono anche a nomi inanimati (*il libro, la penna, il seme, la neve*), per riflettere sul fatto che in questi casi l'attribuzione del genere è arbitraria. Formulata a questo punto una regola definitiva, ci si potrà concentrare sulle principali eccezioni (*la mano, il problema, la crisi, il computer* ecc.).

25 Un'efficace sintesi in Lo Duca 2003. Un bilancio storico sull'ultimo trentennio, insieme a riflessioni sul presente e sul futuro dell'educazione linguistica nella scuola italiana si può trovare nei vari contributi pubblicati in GISCEL 2007.

26 Cfr. Hammerly 1975 e Rutheford-Sharwood Smith 1988.

Pur con innegabili vantaggi, il percorso induttivo non è applicabile a 360 gradi nell'insegnamento. Per esempio può essere difficoltoso lavorare con bambini che per la loro età non siano ancora pronti ad affrontare l'osservazione e la riflessione su alcuni fatti linguistici o che, pur in grado di affrontare un certo argomento, non siano già stati abituati a intraprendere percorsi di scoperta nella propria L1. Per ragioni diverse il percorso di scoperta delle regole può dare scarsi risultati con gruppi di apprendenti adulti che per abitudini pregresse, stili di apprendimento e motivazioni allo studio della lingua siano poco disponibili ad affrontare percorsi di riflessione "attiva". In secondo luogo il metodo induttivo non è estensibile a tutta l'attività di riflessione metalinguistica, sia per banali ragioni economiche (richiede tempo ed energie maggiori), sia perché non tutti i settori della grammatica si prestano altrettanto bene ad essere affrontati induttivamente. Tanto la morfologia flessiva quanto quella lessicale sono terreni di sperimentazione piuttosto fecondi perché gli elementi linguistici portatori di significato (un morfema, un suffisso) sono individuabili abbastanza agevolmente e perché spesso (non sempre) esiste una relazione chiara tra forma e significato (in un nome e in un aggettivo il morfema *-o* marca il maschile singolare; in un verbo di tempo presente lo stesso morfema indica la prima persona singolare ecc.). L'applicazione del metodo induttivo diventa più complessa laddove il rapporto forma funzione non sia biunivoco. Per es. se si provasse a far individuare ad apprendenti stranieri i significati e le funzioni della preposizione *a* il lavoro si presenterebbe più complicato. La stessa cosa si può dire per i rapporti che vincolano i costituenti di un sintagma o una frase (semplice o complessa), che si basano su relazioni non sempre visibili in superficie²⁷ o, per ragioni diverse, di alcune regole conversazionali riferibili alle competenze sociolinguistiche e pragmatiche.

Proviamo ora ad analizzare il ruolo della riflessione metalinguistica in relazione al metodo d'insegnamento. Secondo una fortunata metafora di Porcelli, il vorticoso succedersi di approcci e metodi ha generato nell'ultimo secolo una "sindrome del pendolo", che ha portato i docenti e gli addetti ai lavori a percepire le varie proposte come una perenne oscillazione tra metodi in cui l'attenzione per l'insegnamento delle forme linguistiche svolgeva un ruolo centrale e metodi che escludevano o marginalizzavano fortemente tale ruolo. In realtà si è trattato di una percezione fuorviante: «la metafora del pendolo è particolarmente pericolosa perché porta a giustificare l'immobilismo e impedisce di notare che se la direzione del pendolo sembra essere quella del ritorno rispetto al movimento precedente, tuttavia nel frattempo l'intero orologio è stato collocato in una posizione più avanzata, per cui il punto di arrivo dell'oscillazione non coincide col punto di partenza»²⁸. Nel metodo grammaticale traduttivo la riflessione grammaticale costituiva il perno e in qualche modo l'obiettivo stesso dell'insegnamento. Un primo colpo alla centralità della grammatica fu inferto sul finire dell'Ottocento dalla diffusione del metodo naturale e dei metodi diretti, che si basavano sul primato della lingua parlata e della comunicazione (obiettivi da realizzarsi attraverso la *full immersion* dell'apprendente), escludendo di fatto la riflessione sulle forme linguistiche. Analogamente marginalizzata risulta l'attività di riflessione metalinguistica nel metodo audio-orale, di impronta comportamentista, diffusosi nell'immediato dopoguerra negli Stati Uniti, in cui l'attività d'insegnamento era fondata sul principio dell'apprendimento della L2 come sulla base della pratica e realizzata prevalentemente mediante esercizi effettuati con l'ausilio di tecnologie (il laboratorio linguistico), che avevano come obiettivo la fissazione mnemonica di abitudini linguistiche, non di regole. L'idea comportamentista di insegnare la lingua alla stregua di un qualsiasi altro comportamento fu messa in crisi dallo sviluppo della teoria genera-

tivista e della psicologia cognitiva che per vie diverse (v. cap. 5) giungevano a negare la possibilità di un apprendimento linguistico (sia della L1 sia della L2) di tipo automatico e meccanicistico. Una riaffermazione su basi rinnovate del ruolo della grammatica si ebbe con i tentativi di applicare alla didattica i principi della linguistica contrastiva di Robert Lado, secondo cui sulla base di un confronto tra la L1 e la lingua oggetto di studio si possono enucleare aree di sovrapposibilità, che generano un *transfer* positivo e facilitano l'apprendimento, e aree di diversità, che generano un *transfer* negativo e sono di ostacolo all'apprendimento; in questa prospettiva il ruolo della comparazione tra i sistemi linguistici spetta al linguista, mentre il glottodidatta deve tradurre in opportune attività didattiche i risultati della comparazione (v. par. 5.1). Lo sviluppo degli approcci comunicativi, dopo una fase di insofferenza verso la riflessione formale, ha contribuito, in particolare col metodo nozionale-funzionale, a fissare alcuni criteri che determinano il ruolo della riflessione metalinguistica nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua²⁹. Si tratta di principi ancora accettabili e condivisi da buona parte della comunità scientifica, che si basano in estrema sintesi sui seguenti concetti cardine: ridefinizione del modello di competenza linguistica, che finalmente include gli aspetti sociolinguistici e pragmatici, programmazione improntata allo sviluppo delle quattro abilità fondamentali, subordinazione delle forme linguistiche agli obiettivi funzionali, necessità di disaggregare il corpus di nozioni grammaticali e riaggregarlo tenendo conto di esigenze extralinguistiche. Nel *Natural approach*, fondato sulle teorie di Krashen e Terrell e basato sulla distinzione tra acquisizione e apprendimento, la riflessione sulle forme grammaticali può manifestarsi sotto due aspetti, entrambi relativamente marginali rispetto all'obiettivo didattico prioritario (agevolare l'acquisizione) in quanto per Krashen lo sviluppo della competenza metalinguistica agisce ed ha effetti esclusivamente sull'apprendimento (per maggiori dettagli v. par. 5.3). In particolare, la verifica dell'apprendente sulle forme della propria produzione si concretizza attraverso il *monitor*, cioè la capacità di controllo e di eventuale autocorrezione, che però è attivata solo in situazioni che consentano la possibilità di progettare distesamente il messaggio, sostanzialmente la produzione scritta e alcune forme di oralità molto sorvegliata. La riflessione esplicita in aula sulle forme linguistiche riveste di conseguenza un'utilità molto circoscritta, avvertibile in particolare nel caso in cui «un apprendente di L2 verifichi con l'esistenza di una regola qualcosa da lui acquisito in precedenza. [In tal caso] L'apprendente guadagnerà maggior fiducia nel fenomeno dell'*acquisizione* e abbasserà il livello del filtro affettivo»³⁰. Le più recenti tendenze della linguistica educativa³¹, che si soffermano sui processi necessari per sviluppare in modo pedagogicamente efficace la consapevolezza delle regole grammaticali, integrano le acquisizioni del metodo nozionale-funzionale, riaffermando su nuove basi l'importanza della riflessione metalinguistica. Si tratta di considerazioni maturate soprattutto in seguito alla pubblicazione del *QCE*, che analizzeremo più dettagliatamente nel prossimo capitolo. In estrema sintesi si sottolinea l'importanza di sviluppare nell'utente la capacità di attivare strategie autonome di apprendimento e l'opportunità di stimolare una riflessione metacomunicativa diffusa, superando così la tendenza del metodo nozionale-funzionale a confinare la riflessione metalinguistica in particolari momenti dell'unità di lavoro³².

29 Sul metodo nozionale-funzionale torneremo in 7.1.1. Indicazioni sul ruolo della riflessione grammaticale negli approcci comunicativi in Terrell 1991.

30 Longo (1998: 261). Integrazione tra parentesi quadre mia. Corsivo nel testo.

31 Sul significato di "linguistica educativa", proposto di recente in sostituzione del più consolidato "glottodidattica" per designare nel loro complesso i vari filoni di studio connessi con l'apprendimento, l'acquisizione e l'insegnamento della lingua madre e delle lingue straniere, si veda De Mauro-Ferreri 2005.

32 Ulteriori informazioni sul ruolo della grammatica nei diversi approcci e metodi d'insegnamento in Benucci 1994 e Giunchi 2000. Per la riflessione in margine alle indicazioni del *QCE* cfr. Vedovelli 2002a e Mezzadri 2006.

27 Più ottimista al riguardo Lo Duca (1997: 40), che osserva: «non mi sentirei di escludere a priori alcun livello e alcuna varietà, alcun fenomeno purché, è ovvio, sia stato descritto». Va però precisato che l'autrice si riferiva a proposte didattiche da realizzare nell'ambito della didattica dell'italiano L1.

28 Porcelli (1994: 46). V. anche le osservazioni in Balboni 2002.

Tabella 2. Importanza della riflessione formale e caratteristiche dell'apprendente

Caratteristiche dell'apprendente	Importanza dell'attenzione alla forma		
	Meno importante	Importanza moderata	Più importante
Stile di apprendimento	Globale	Misto	Analitico
Età	Bambini	Adolescenti	Adulti
Livello	Principianti	Intermedi	Avanzati
Grado di istruzione	Prealfabetizzati, non istruiti	Semialfabetizzati, scolarizzati	Alfabetizzati, buona istruzione
Abilità	Ascoltare, leggere	Parlare	Scrivere
Registro	Informale	Semi formale	Formale
Bisogni/usi	Sopravvivenza	Tecnico pratici	Professionali

A integrazione dello schema aggiungiamo qualche riflessione. Lo stile di apprendimento gioca sicuramente un ruolo fondamentale³³. Sottolineerei che un apprendente con prevalente stile analitico può essere facilitato da un insegnamento deduttivo in quanto ha maggior bisogno di aiutarsi nella segmentazione e nell'interpretazione dell'*input* per mezzo di regolarità predeterminate. Circa la correlazione col registro rappresentata nello schema avrei qualche perplessità: ipotizzando che i registri informali abbiano meno bisogno di riflessione sulle forme si rischia di perpetrare l'antico equivoco tra regolarità esplicita e implicita del codice linguistico (v. riquadro "una vecchia questione" a pag. 119), e ammettere che i registri informali siano caratterizzati da un tasso di elaborazione e di regolarità interna inferiore rispetto a quelli più formali. Inoltre, poiché il *QCE*, come vedremo meglio in 7.6, consiglia di rendere oggetto di riflessione i registri marcati di lingua (tanto quelli alti quanto quelli bassi) solo ai livelli medio-alti di competenza, l'indicazione che emerge dalla tabella entrerebbe in conflitto con quanto affermato a proposito della correlazione col livello di competenza. Come è stato dimostrato, anche nell'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di immigrati adulti emerge il bisogno di sistematizzare le proprie competenze attraverso itinerari di riflessione metalinguistica (Vedovelli-Villarini 1995), quindi andrebbe problematizzata anche la correlazione coi bisogni e gli usi degli apprendenti. Infine, potrebbe essere utile tener conto anche del contesto di insegnamento. Dal momento che la riflessione metalinguistica agisce essenzialmente come elemento di sistematizzazione delle conoscenze e facilitatore dell'apprendimento in un contesto che per ragioni di quantità di esposizione all'*input* non può nemmeno lontanamente simulare quello dell'acquisizione naturale, direi che la riflessione grammaticale risulta più utile nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. In tale contesto, a differenza di quanto avviene per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, il docente è costretto a comprimere la propria attività in poche ore settimanali, senza poter contare sull'ausilio offerto dall'immersione degli apprendenti nel contesto comunicativo appropriato al di fuori dell'ambiente scolastico.

Val più la pratica o la grammatica?

Il dibattito sull'utilità della grammatica nell'insegnamento delle lingue vanta autorevoli precedenti. Pierre Soulas, maestro di italiano nella Francia del Seicento, nella prefazione alla sua *Grammaire et instruction pour comprendre en bref la langue italienne* (1616) confessa di non aver mai messo piede in Italia. E in un'audace autodifesa nei confronti dei colleghi – che in virtù dei loro soggiorni in Italia sostenevano di essere in grado di trasmettere agli allievi una maggiore fluidità del discorso – arriva a invertire il ben noto adagio, sostenendo che «vale di più la grammatica che la pratica» (cit. in Mattarucco 2003: 59-60).

Di maggior spessore una riflessione di Giuseppe Baretti, che si guadagnò da vivere insegnando l'italiano a Londra nella seconda metà del Settecento. In una delle sue *Lettere familiari* egli immagina d'essere trasportato in sogno nei Campi Elisi, «dove i grammatici s'hanno il loro domicilio», ed assistere a una disputa tra un gesuita portoghese sostenitore del metodo grammaticale e il fiorentino Benedetto Buommattei. Pur «reo» di aver scritto una grammatica, il Buommattei non si sentirebbe di consigliarla come primo strumento per uno straniero desideroso di apprendere l'italiano:

Conciosiasoché, padri coscritti io m'abbia scorbiccherata a' miei di una grammatica toscana, la quale ha pur reso il mio nome un briciolino illustre nel mondo lassuso; nulladimanco, s'io v'ho a dire con ischiettezza l'animo mio, io tengo opinione, coscritti e riveritissimi padri, che molto male farebbe, esempligrizia, quello straniero il quale, volendo apparare la nostra vaga e sonante favella, o toscana o fiorentina che ve la vogliate chiamare, cominciasse a limbiccarsi il cervello e a porsi coll'arco dell'ossa in sullo studio di quella mia grammatica. Egli fa di mestieri, penso io, che quello straniero, nello accingersi all'ardua e scabrosissima intrapresa, si faccia primamente e con ogni più possibile chiarezza spiegare nella sua propria lingua dal suo valoroso maestro alcuno de' nostri autori più facili e piani, e che procacci in cotal foggia d'ammucchiarsi in capo un mediocre capitale di triti vocaboli e di frasi comunali, anzi che buttarsi così dapprima nel vasto pelago delle difficoltà e delle minuzie grammaticali; poiché altrimenti e' sarà un voler ire innanzi come la sciancata mula di ser Fioramonte, che a furia di sproni e di fiancate faceva un buon miglio in tre ore ed anco in quattro.

Le reali fondamenta dell'edificio linguistico, conclude il Buommattei, sono piuttosto il lessico e la fraseologia, mentre «la grammatica debbe servire [...] come la calce a' muratori, onde legar bene insieme le pietre e i mattoni, vale a dire i triti vocaboli e le frasi comunali». (cit. in Pizzoli 2004: 5-6).

Può infine essere utile riflettere sul diverso peso specifico della riflessione metalinguistica in relazione alle caratteristiche dell'apprendente e ad altre variabili legate al contesto di apprendimento. Un ottimo punto di partenza è offerto dal seguente schema (Tab. 2), che riprendiamo da Pallotti (1998: 323).

33 Per maggiori ragguagli in merito cfr. Antonietti-Cantoia 2000.

Le competenze per l'apprendimento dell'italiano L2

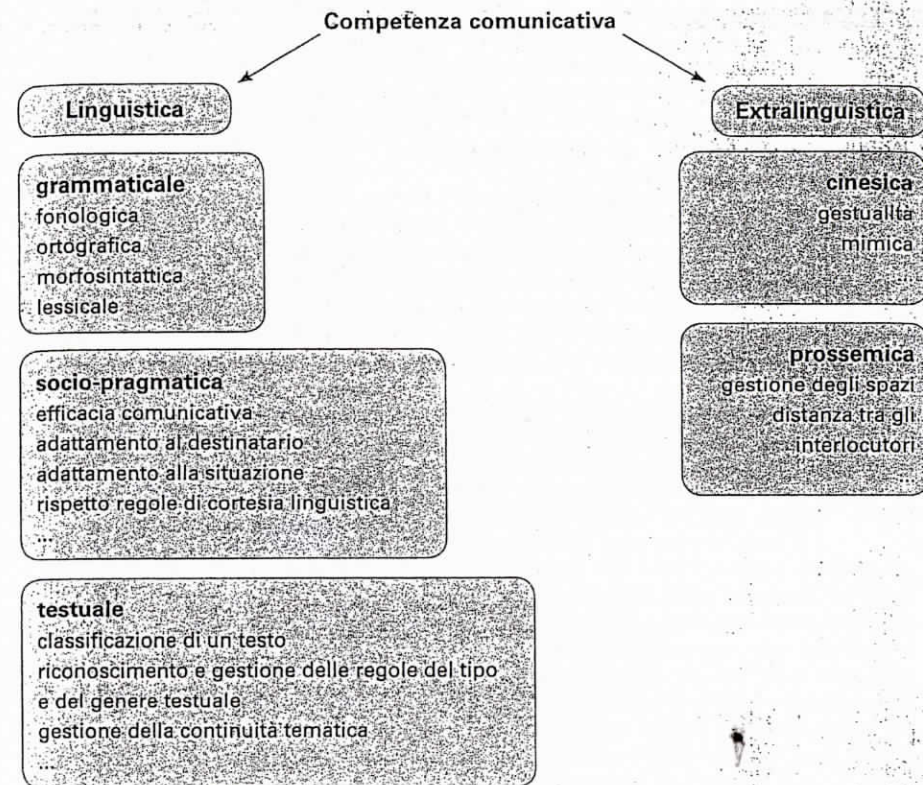
A partire dagli anni '70 del Novecento lo sviluppo degli approcci comunicativi, conseguenti alla feconda osmosi avvenuta fra pedagogia linguistica, sociolinguistica e linguistica pragmatica ha determinato un duplice spostamento del centro di interesse educativo.

- In primo luogo il baricentro dell'insegnamento ha progressivamente virato dalla **padronanza delle forme linguistiche** alla **padronanza degli usi**. Nel primo caso l'insegnamento è focalizzato sulla conoscenza delle regole e sulla capacità di applicarle correttamente all'atto della produzione, nel secondo sulla capacità di dominare non più una sola varietà di lingua, ma un repertorio di varietà e di registri e di gestirli appropriatamente per produrre atti comunicativi adeguati alle situazioni. Tale riassetamento implica una ridefinizione del concetto di correttezza e dei parametri per la sua valutazione: diventa **corretto** non un enunciato che lo è in astratto, ma quello che - in date circostanze - è adatto al contesto, quindi **appropriato ed efficace**.
- In secondo luogo si è avuto lo spostamento di interesse dal **prodotto** della comunicazione (le forme linguistiche) al **processo**, ossia al percorso e alle strategie necessarie per comunicare efficacemente³⁴.

Questo duplice mutamento di prospettiva, che per quanto riguarda l'Italia ha visto coinvolti in un percorso comune di rinnovamento sia i metodi per l'insegnamento della lingua nella scuola sia quelli per l'insegnamento dell'italiano L2, ha imposto tra l'altro una ricalibratura delle attività e delle metodologie: da esercizi concentrati soprattutto sullo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura si è passati ad attività finalizzate allo sviluppo integrato delle quattro abilità fondamentali. In tale quadro alla conoscenza delle strutture della lingua (fonologia, grammatica, lessico) dovevano accompagnarsi le competenze relative al comunicare appropriatamente in relazione all'interlocutore, all'argomento, alla situazione.

Possiamo rappresentare con lo schema riportato in Fig. 1 un modello di competenza comune agli approcci comunicativi:

Figura 1. Modello di competenza comunicativa secondo gli approcci comunicativi



Nei paragrafi successivi cercheremo di ripercorrere le tappe che hanno determinato questa evoluzione esaminando il ruolo svolto dal Consiglio d'Europa e cercando di analizzare, anche alla luce delle indicazioni del QCE, le competenze necessarie per l'apprendimento dell'italiano L2.

7.1. L'apporto del Consiglio d'Europa

Fin dagli esordi, l'attività del **Consiglio d'Europa** ha avuto come obiettivi l'integrazione fra i cittadini degli stati membri e la diffusione delle lingue come strumento per promuovere la coesione e il dialogo fra i popoli. Negli anni successivi queste generali affermazioni di principio si tradussero gradualmente in più precise indicazioni di politica linguistica fino a trovare un'importante applicazione operativa nel 1971, con il *Progetto lingue moderne (Modern Languages Project)*. A una commissione di esperti fu affidato il compito di dare nuovo impulso alla diffusione e all'insegnamento delle lingue comunitarie attraverso l'individuazione di obiettivi e metodi condivisi.

L'art. 1 dello Statuto del Consiglio d'Europa, redatto nel 1949, recita: «Il Consiglio d'Europa ha lo scopo d'attuare un'unione più stretta fra i Membri per tutelare e promuovere gli ideali e i principi che sono loro comune patrimonio e per favorire il loro progresso economico e sociale».

³⁴ Sui concetti di competenza comunicativa e di competenza d'azione all'interno degli approcci comunicativi si veda Scalzo 1998.

7.1.1. I Livelli soglia

Fra gli obiettivi del gruppo di lavoro, coordinato dal linguista inglese John Trim, la definizione del livello minimo - da allora noto come livello soglia - di conoscenze linguistiche necessarie ad un **cittadino europeo** adulto per sopravvivere, stabilire e mantenere contatti sociali con i parlanti di un paese straniero. La sopravvivenza era intesa non solo in senso minimale (ordinare un pasto, fare un acquisto, trovare un alloggio), ma come l'insieme delle capacità linguistiche - predominantemente orali - che garantiscono di «accrescere la propria conoscenza e comprensione del paese straniero» (Galli de' Paratesi 1981: 14) attraverso scambi di informazioni su sé stessi e sugli altri.

Per individuare i contenuti necessari al raggiungimento del livello soglia nelle singole lingue si scelse di procedere alla realizzazione di una collana di volumi omogenei per impostazione e riferimenti teorico-metodologici, specifici per quel che riguarda i contenuti linguistici. Fece da apripista la pubblicazione, nel 1975, del *Threshold level* per l'inglese (van Ek 1975), cui seguirono negli anni successivi il *Niveau Seuil* per il francese (Coste 1976), il *Nivel umbral* per lo spagnolo (Slagter 1979) il *Kontaktschwelle* per il tedesco (Baldegger 1980) e il *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* (Galli de' Paratesi 1981).

La pubblicazione di questi volumi costituì un'importante occasione per definire coordinate condivise e per rinnovare i metodi e gli obiettivi dell'insegnamento alla luce delle nuove suggestioni provenienti sia dalle metodologie didattiche sia dalle teorie linguistiche e contribuì alla diffusione e al radicamento di concetti ora universalmente condivisi come l'attenzione al discente e ai suoi bisogni comunicativi e la necessità di una programmazione per obiettivi; riuscì in sostanza a tradurre in un metodo glottodidattico coerente (il metodo nozionale-funzionale), tuttora sostanzialmente valido, le recenti teorie socio e pragmlinguistiche.

Esaminiamo ora alcuni concetti chiave necessari per comprendere l'impostazione dei volumi pubblicati a cura del Consiglio d'Europa³⁵. In primo luogo osserviamo l'estensione della competenza linguistica, che dal modello fortemente incardinato sulla correttezza formale degli enunciati, tipico del metodo grammaticale-traduttivo, si allarga ad includere la capacità di comunicare efficacemente nella lingua di studio attraverso lo sviluppo armonico delle quattro abilità primarie. Fondamentale a tale riguardo la preliminare **analisi dei bisogni comunicativi** del discente come punto di partenza per la programmazione e la loro traduzione in opportuni **obiettivi di apprendimento**, intesi come unità discrete e capitalizzabili. Ecco una definizione degli obiettivi di apprendimento presente nel *Livello soglia* dell'italiano (Galli de' Paratesi 1981: 10; sottolineature nel testo):

Ecco l'elenco dei **destinatari** del livello soglia per l'italiano, individuati in Galli de' Paratesi (1981: 37):

- 1) visitatori temporanei in veste non professionale che vengono in Italia per brevi visite [...] senza un preciso scopo di lavoro o di studio;
- 2) studenti stranieri che studiano l'italiano in Università estere e che vengono in Italia per brevi visite e vacanze, e studenti stranieri di italiano in università italiane;
- 3) studenti stranieri non di italiano in università italiane;
- 4) tecnici e lavoratori che vengono in Italia per corsi di addestramento;
- 5) commercianti che vengono in Italia per affari
- 6) studiosi stranieri che vengono a fare ricerca [...]

Gli obiettivi di apprendimento sono perciò obiettivi comunicativi in cui le forme linguistiche da insegnare vengono scelte sulla base della loro utilità ai fini dei bisogni comunicativi che il discente o un gruppo di discenti si troveranno a dover affrontare. La scelta delle forme linguistiche quindi non è basata su criteri **interni** alla materia come nell'approccio tradizionale dell'insegnamento linguistico, ma soprattutto su criteri **esterni** o extralinguistici che ci vengono dalle situazioni in cui i discenti si troveranno ad interagire linguisticamente e dai ruoli e dal tipo di azione che vorranno esercitare all'interno delle situazioni stesse.

In primo luogo sono da evidenziare i richiami alla linguistica pragmatica, nella sottolineatura che la comunicazione si svolge soprattutto attraverso l'agire linguistico, e alla sociolinguistica, nell'affermazione del ruolo fondamentale svolto dalla situazione comunicativa e dai rapporti di ruolo tra gli interlocutori. Quanto agli obiettivi di apprendimento, si dice che sono definibili a partire da coordinate extralinguistiche: come vedremo meglio più avanti ciò ha determinato un vero e proprio sconvolgimento delle gerarchie tradizionali, subordinando l'insegnamento dei contenuti grammaticali a quello degli atti linguistici necessari per raggiungere degli scopi e comunicare in determinate situazioni.

A partire dall'analisi dei bisogni dei discenti si possono individuare le situazioni e gli atti comunicativi più rilevanti e ad essi è possibile correlare le forme linguistiche adatte ad esprimerli (v. cap. 9). Per esempio nell'area delle convenzioni sociali rientrano diversi atti comunicativi (salutare, rispondere al saluto, presentarsi, presentare qualcuno ecc.). A ciascun atto sono abbinate più forme linguistiche (per es. per "salutare" abbiamo, a seconda del livello di formalità, le seguenti forme: *buongiorno signor* + COGNOME, *buongiorno* + TITOLO + (COGNOME), *ciao* + NOME ecc.); nell'area delle tecniche della comunicazione sono elencati gli atti comunicativi relativi a chiedere e dare la parola, spiegarsi con esempi, riassumere, correggersi ecc., anch'essi abbinati a forme linguistiche (*permettete una parola, dica pure, voglio dire, allora, insomma, in breve, cioè, anzi* ecc.). Le situazioni comunicative possono essere raggruppate in una categoria sovraordinata: i **domini**, intesi come sfere d'azione o ambiti d'interesse relativi alla vita sociale. In relazione ai destinatari dei *Livelli soglia* i domini individuati come fondamentali sono quattro: il gruppo dei pari, l'istruzione, le trattative commerciali, l'uso dei servizi pubblici³⁶. Come si vede rimangono esclusi i domini relativi alla vita familiare, alla fruizione dei media, ai rapporti professionali, fondamentali in sé, tuttavia marginali rispetto ai bisogni dei destinatari del progetto.

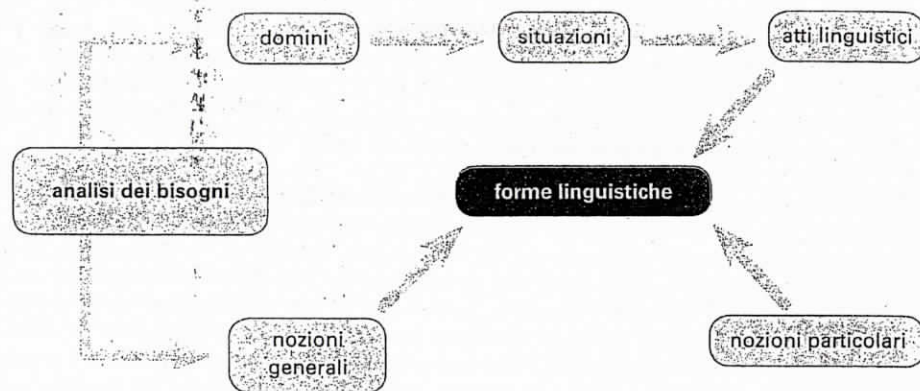
Sempre a partire dall'analisi dei bisogni si possono individuare le nozioni più comuni che l'apprendente ha necessità di utilizzare. Si distingue tra **nozioni generali**, di ordine astratto, ai confini tra categorie cognitive e categorie grammaticali tradizionali, utili per esprimere relazioni di quantità, qualità, tempo, spazio ecc. e **nozioni specifiche**, di ordine semantico, relative a settori specifici (casa, tempo libero, cibi e bevande, parti del corpo ecc.). L'insieme delle forme linguistiche, abbinate agli atti comunicativi e alle nozioni, determina il **carico di lavoro**: nel *Livello soglia* italiano tale carico è di circa 1500 unità, intese sia come lessemi sia come liste di espressioni e frasi. Due appendici consentono di recuperare, in ordine alfabetico, l'inventario delle forme lessicali e delle strutture grammaticali disseminate nelle sezioni precedenti.

Il modello di programmazione proposto dai *Livelli soglia* si presenta come multifattoriale. Nello schema riportato in Fig. 2 rappresentiamo graficamente la posizione riservata alle forme linguistiche e la loro interazione con gli altri fattori che intervengono nella definizione del percorso di insegnamento:

³⁶ Come vedremo, il concetto di dominio sarà conservato nella successiva elaborazione del *Quadro comune europeo*, anche se l'elenco dei domini sarà parzialmente rimodulato.

³⁵ Su alcune differenze di impostazione tra il *Threshold level* e il *Niveau seuil* cfr. Galli de' Paratesi (1981: 14-19).

Figura 2. Un modello di programmazione multifattoriale



Come si accennava, notiamo un ribaltamento dell'impianto didattico tradizionale, secondo cui l'insegnamento ordinato delle forme linguistiche (la grammatica e il lessico) è il fulcro dell'azione didattica e consente all'apprendente di comunicare efficacemente nella lingua oggetto di studio: le forme linguistiche rimangono centrali nel percorso di apprendimento, ma assumono lo *status* di variabili dipendenti, definibili a partire da parametri esterni (i bisogni, i domini, le nozioni, le situazioni comunicative e i corrispondenti atti linguistici). Questo ribaltamento, grazie al quale le situazioni e gli scopi dell'agire linguistico diventano il perno della programmazione e le unità grammaticali e lessicali corrispondenti sono subordinate ad essi è alla base della programmazione di impianto nozionale-funzionale³⁷.

Trascorso ormai più di un quarto di secolo, l'esperienza della stesura dei *Livelli soglia* «ci appare ancora oggi come il tentativo più coerente che sia stato compiuto per trasferire nell'insegnamento le convinzioni maturate all'epoca nell'ambito dell'insegnamento delle lingue seconde in generale, dell'italiano L2 in particolare» (Lo Duca 2003: 252). Appare invece inevitabilmente datato - di fronte al complesso quadro dei flussi migratori e all'incremento di mobilità delle persone e delle informazioni che caratterizzano la società globalizzata del Ventunesimo secolo - il profilo di apprendente individuato. Inoltre, le particolari finalità del progetto e dei destinatari portarono ad enfatizzare, nello sviluppo delle abilità linguistiche, quelle orientate verso l'uso orale della lingua (ascolto/parlato). Assenti infine i riferimenti alla gradualità del percorso di apprendimento, che costituiscono invece l'aspetto qualificante dei descrittori di competenza adottati nel *QCE*. Dobbiamo però ricordare che la definizione in termini dinamico-evolutivi della competenza linguistica non figurava tra gli obiettivi del *Progetto lingue moderne*:

Ciò che abbiamo specificato finora è quello che i discenti saranno capaci di fare al livello di soglia. Non abbiamo ancora specificato tuttavia con quanta correttezza, con quanta facilità, ecc. essi dovranno essere in grado di farlo. Sfortunatamente, questo componente non può essere specificato affatto con il grado di esattezza e esplicitzza con cui siamo stati in grado di definire gli altri componenti, a meno che noi non decidessimo di specificarlo in termini di un punteggio minimo su un qualche test oggettivo. (Galli de' Paratesi 1981: 72; sottolineature nel testo).

37 Ellis 2005 sottolinea che la capacità dell'apprendente di stabilire correlazioni tra una particolare forma linguistica e i suoi valori funzionali e pragmatici nell'atto comunicativo (la cosiddetta attività di "form-function mapping") è alla base dell'apprendimento formale di una seconda lingua.

7.1.2. Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Dopo la pubblicazione dei *Livelli soglia* l'azione di politica linguistica del Consiglio d'Europa continua nel segno della condivisione tra gli stati membri dei metodi e delle strategie d'intervento per l'insegnamento delle lingue. Il gruppo di lavoro del *Progetto lingue moderne*, trasformato in una sezione del Consiglio per la cooperazione culturale, promuove vari convegni internazionali nel corso dei quali, a partire dai primi anni '90, inizia ad emergere l'esigenza di un «Quadro comune europeo (*Common European Framework*) di riferimento per l'apprendimento linguistico, che agevoli la cooperazione internazionale nell'ambito dell'educazione linguistica, fornisca basi solide e condivise per la certificazione delle competenze, coordini il lavoro di docenti, studenti, autori di corsi di lingue e responsabili delle istituzioni educative» (Mazzotta 2006: 10). Una prima versione del *QCE* è circolata in Internet a partire dal 1996, una seconda versione è stata pubblicata in forma cartacea nel 2001 in inglese e in francese e tradotta in italiano nel 2002³⁸. La continuità con la prima fase è assicurata dal coordinamento del gruppo di lavoro da parte di John Trim, che era già stato a capo del *Progetto lingue moderne*. Tuttavia le innovazioni e i mutamenti di prospettiva emergono con evidenza. Mentre quest'ultimo si fece portatore di un metodo coerente, che imponeva precise scelte di campo sia in relazione ai metodi di insegnamento sia alle teorie linguistiche di riferimento e che pertanto poteva non essere condiviso dall'intera platea degli utenti, gli estensori del *QCE* hanno operato una scelta di tipo eclettico:

In accordo con i principi fondamentali di una democrazia pluralista, il *Quadro di riferimento* si pone l'obiettivo di essere non solo esaustivo, trasparente e coerente, ma anche aperto, dinamico e non dogmatico. Per questo motivo non può schierarsi da una parte o dall'altra nelle attuali dispute teoriche sulla natura dell'acquisizione linguistica e sui relativi rapporti con l'apprendimento; né può abbracciare un determinato metodo di insegnamento, escludendo tutti gli altri. Il suo ruolo è di incoraggiare tutti coloro che sono coinvolti nel processo di apprendimento/insegnamento linguistico ad esporre nel modo più esplicito e chiaro possibile i fondamenti teorici e le procedure che mettono in pratica. (*QCE*: 23)

Un'altra innovazione fondamentale nell'impianto del *QCE* riguarda l'estensione delle competenze considerate necessarie per apprendere una lingua. Consapevoli della difficoltà di «affrontare l'enorme complessità del linguaggio umano scomponendo la competenza linguistica nelle sue variabili» (*QCE*: 2) gli estensori partono dal presupposto che esista un nesso inscindibile tra l'apprendimento di una lingua e quello della cultura della comunità che la parla, intendendo naturalmente cultura non solo nell'accezione umanistico-scolastica del termine, ma in senso ampio, antropologico, come l'insieme dei costumi, delle credenze dei sistemi di valori, delle abitudini e delle tradizioni di un gruppo sociale. In tale quadro «tutte le competenze proprie dell'essere umano contribuiscono, in un modo o nell'altro, alla capacità di comunicazione del soggetto (*QCE*: 125)»; pertanto nel processo di apprendimento di una lingua-cultura sono coinvolte, oltre alle **competenze linguistico comunicative**, le **competenze generali**, ossia conoscenze e abilità non riferibili specificamente al dominio del linguaggio, tuttavia necessarie per gestire al meglio i compiti comunicativi.

38 Le citazioni dal *QCE* in questo volume saranno tratte, salvo diversa indicazione, dall'edizione italiana del 2002. Il testo inglese è consultabile in rete all'indirizzo http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf. La fortuna del *QCE* è testimoniata dalle 31 traduzioni che il testo ha avuto in varie lingue europee (tra cui anche lingue minoritarie come il basco, il galiziano, il friulano), dalle 5 in preparazione (tra cui l'esperanto), dall'interesse per le indicazioni del *QCE* anche al di fuori del contesto europeo (testimoniato dalle traduzioni in cinese, giapponese e coreano).

Leggiamo a p. 125 del *QCE*: «Tutti i soggetti adulti hanno una rappresentazione altamente sviluppata e finemente articolata del mondo e del suo funzionamento, strettamente legata al lessico e alla grammatica della lingua madre. La lingua e la rappresentazione del mondo si sviluppano infatti in stretta relazione reciproca». Con l'affermazione del legame inscindibile tra apprendimento di una lingua e della relativa cultura si manifesta una precisa scelta di campo degli estensori del *QCE* in merito alla *vezata quaestio* circa il rapporto tra lingua e rappresentazione del mondo. Si tratta di un tema che ha da sempre animato il dibattito filosofico-linguistico con il contrapporsi di posizioni deterministiche (la lingua influenza e determina la nostra capacità di "leggere" la realtà; le strutture grammaticali e lessicali della nostra lingua condizionano pertanto la nostra visione del mondo) e posizioni universalistiche (la nostra conoscenza e rappresentazione del mondo si fondano su basi universali, poco o nulla sensibili alle differenze interlinguistiche). La più nota formulazione novecentesca del determinismo linguistico si deve al linguista e antropologo statunitense Edward Sapir e al suo allievo Benjamin Whorf (ed è nota, appunto, come ipotesi Sapir-Whorf). Lo studio in questa prospettiva dei rapporti lingua-cultura è poi proseguito nell'etnolinguistica.

Le competenze generali (sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere) fanno riferimento alla **competenza culturale**, che si realizza attraverso conoscenze dichiarative (**sapere**), le quali possono essere apprese tramite l'esperienza (conoscenze empiriche) o in seguito ad apprendimento formale-scolastico (conoscenze accademiche). Tali nozioni riguardano sia l'organizzazione della vita materiale (mezzi di trasporto, condizioni di vita, orari e abitudini, organizzazione dei trasporti) sia, ad un livello più astratto, le credenze della comunità ospite, da quelle religiose ai valori etico-sociali condivisi. Della competenza culturale fanno parte anche conoscenze procedurali di singole abilità (**saper fare**) relative ad attività sociali, abitudini, organizzazione del tempo libero, che consentono di svolgere i vari compiti connessi con la necessaria sicurezza e naturalezza. Sia le conoscenze dichiarative che quelle procedurali possono essere in parte comuni alla cultura dell'apprendente in parte specifiche della lingua-cultura oggetto di studio. La capacità di integrare, sistematizzare e far interagire la propria competenza culturale con quella della comunità ospite determina il formarsi di una **competenza multiculturale** e la conseguente capacità del soggetto plurilingue di operare efficacemente una **mediazione interculturale**.

La **competenza esistenziale (saper essere)** riguarda le variabili relative alla personalità e al carattere dell'apprendente. In particolare ha a che fare con atteggiamenti quali l'apertura e l'interesse verso nuove esperienze, la curiosità verso altre culture, la disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori. Tali atteggiamenti, la cui configurazione finisce per delineare le caratteristiche del "buon apprendente linguistico" (con tutti i rischi derivanti da semplicistiche applicazioni operative di questo dettato!) sono visti come soggettivi ma non necessariamente immutabili, in quanto derivano in parte dall'esperienza e dal processo di acculturazione. Tali fattori, soprattutto nella componente acquisita, possono essere oggetto di trasformazione e in ogni caso debbono relazionarsi con i corrispettivi atteggiamenti predominanti nella comunità di arrivo. Infine sono prese in considerazione le capacità euristiche e di studio (**saper apprendere**), un insieme di **abilità cognitive e metacognitive** che consentono all'apprendente di sfruttare al meglio le occasioni offerte dalle diverse situazioni e di sviluppare al tempo stesso strategie autonome di apprendimento.

Fra le **abilità cognitive** più direttamente connesse col processo di apprendimento linguistico possiamo citare la consapevolezza fonetica, cioè la capacità di riconoscere e riprodurre suoni e profili prosodici estranei al proprio sistema linguistico, la capacità di riconoscere in un flusso continuo di suoni delle stringhe dotate di significato, la capacità di osservare, analizzare, memorizzare e compiere inferenze, di cogliere lo scopo del compito da svolgere, di saper cooperare in attività di coppia o di gruppo.

Le competenze linguistico-comunicative sono così suddivise nel *QCE*:

competenza linguistica
lessicale
grammaticale
semantica
fonologica
ortografica
ortoepica

competenza sociolinguistica
elementi che segnalano
i rapporti sociali
regole di cortesia
espressioni di saggezza popolare
differenze di registro

competenza pragmatica
discorsiva
funzionale
pianificazione del testo

Nei prossimi paragrafi, partendo da questa griglia di analisi, ci soffermeremo sulle competenze più rilevanti per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.

7.1.3. Livelli e descrittori delle competenze nel *Quadro comune europeo*

Fra gli obiettivi del *QCE* figura l'individuazione di livelli comuni di riferimento determinabili oggettivamente e riconducibili a descrittori delle singole competenze. Di fronte all'enorme variabilità delle soluzioni proposte da Università, scuole e altre istituzioni deputate all'insegnamento delle lingue straniere gli estensori del *QCE* scelgono di suddividere lo spazio di apprendimento delle lingue in tre livelli generali (elementare, intermedio, avanzato), ciascuno articolabile in due fasce, secondo il seguente schema:

A = elementare

A1 → Contatto (Breakthrough)
A2 → Sopravvivenza (Waystage)

B = intermedio

B1 → Soglia (Threshold)
B2 → Progresso (Vantage)

C = avanzato

C1 → Efficacia (Effective Operational Proficiency)
C2 → Padronanza (Mastery)

Per ciascuno dei sei livelli sono disponibili i descrittori delle singole competenze e abilità. Torneremo su alcuni di essi nelle prossime pagine. Vediamo ora, a titolo esemplificativo, i descrittori globali della competenza:

Livelli comuni di riferimento: scala globale (QCE: 32)

- C2 È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
- C1 È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
- B2 È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
- B1 È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Sa cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
- A2 Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
- A1 Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Come si vede i descrittori sono formulati in termini di abilità dell'apprendente (*sa, è in grado di, riesce a*) e derivano dall'interazione tra le abilità primarie, esaminate in particolare nelle dimensioni della ricezione e della produzione (*comprendere, produrre, interagire* ecc.), le situazioni comunicative e i relativi domini, gli atti linguistici correlati.

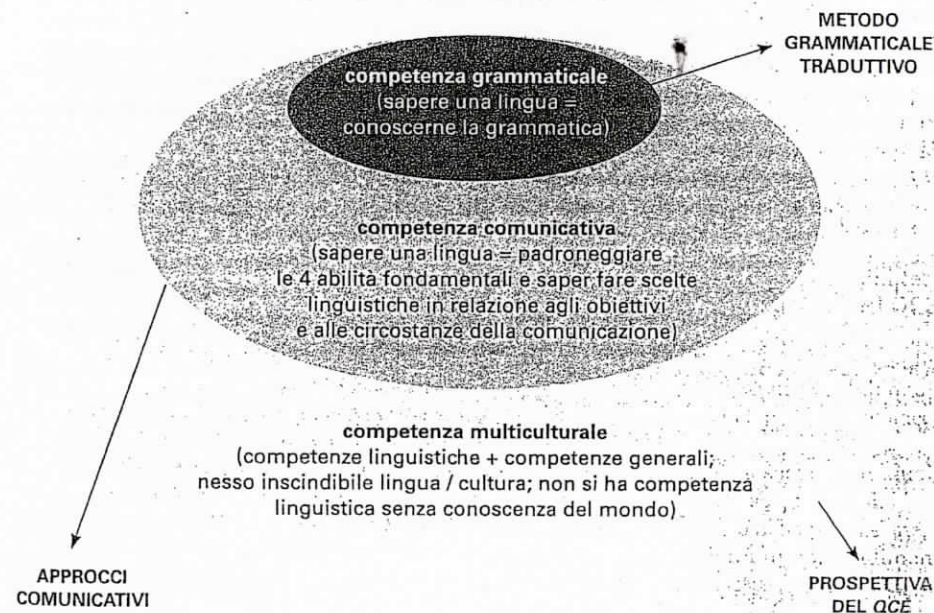
Il termine dominio è ripreso dai *Livelli soglia*. Precisato che il numero dei domini teoricamente possibili è indeterminato, per gli scopi generali dell'apprendimento nel QCE sono individuati quattro domini fondamentali:

- il **dominio personale**, in cui l'individuo vive come soggetto privato, è centrato sulla vita domestica con la famiglia e gli amici ed è impegnato in pratiche individuali quali leggere per il proprio piacere, tenere un diario personale, dedicarsi a un proprio piacere o a un hobby ecc.;
- il **dominio pubblico**, in cui l'individuo agisce come membro della società o di qualche organizzazione ed è impegnato in transazioni di vario tipo con scopi diversi;
- il **dominio professionale**, in cui l'individuo è impegnato nel lavoro o nella professione;
- il **dominio educativo**, in cui l'individuo è impegnato in attività di apprendimento organizzato, soprattutto (ma non esclusivamente) in un'istituzione educativa. (QCE: 58).

7.2. Modelli di competenza linguistica

Riferendoci alle correnti metodologiche che hanno maggiormente caratterizzato il Novecento (il metodo grammaticale traduttivo, gli approcci comunicativi e al loro interno il metodo nozionale-funzionale, la prospettiva di integrazione tra lingua e cultura delineata nel QCE) proviamo a rappresentare con l'aiuto del seguente schema (Fig. 3) l'evoluzione della nozione di competenza linguistica:

Figura 3. Modelli di competenza linguistica



I tre modelli sono immaginati come sottoinsiemi inclusivi e interdipendenti, nel senso che la competenza comunicativa include quella grammaticale e le competenze generali e quella multiculturale affiancano e integrano quella comunicativa³⁹. Quel che cambia, anche radicalmente, fra i tre modelli è il peso specifico dei contenuti linguistici in rapporto alle altre componenti: con il paradigma proprio del metodo nozionale-funzionale si ha la subordinazione dei contenuti linguistici agli obiettivi funzionali, con il modello proposto dal QCE si assiste a una complessiva rivisitazione del concetto di competenza che vede nelle abilità linguistico-comunicative solo una delle componenti in gioco nel processo di apprendimento linguistico. D'altro canto, come abbiamo già visto, nelle competenze generali viene rivalutata la capacità di apprendere, di compiere inferenze e ipotesi sulla lingua oggetto di studio, capacità che sembra restituire per altra via un ruolo di primo piano alla riflessione metalinguistica nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua⁴⁰.

Nei paragrafi successivi ci occuperemo delle competenze linguistico-comunicative utilizzando la griglia di analisi proposta dal QCE (v. par. 7.1.2). Lo scopo sarà quello di analizzare nel dettaglio i suggerimenti del *Quadro comune* e integrarli con altri spunti emersi nella recente riflessione sull'insegnamento dell'italiano L2.

7.3. La competenza fonologico-ortografica

Premesso che qualsiasi attività di ricezione e produzione orale contribuisce allo sviluppo della competenza fonologica dell'apprendente, è tuttavia possibile immaginare attività esercitative specificamente finalizzate allo sviluppo di tale abilità. Esse consistono generalmente nel lavoro su parole o brevi frasi decontestualizzate. La necessità di isolare la parola o la frase dal contesto si spiega con il tentativo di eliminare tutti i possibili fattori di disturbo (di "rumore" nel senso della teoria della comunicazione) consentendo così all'apprendente di concentrarsi sull'effettiva realizzazione dei suoni. Le attività per il rinforzo della **competenza fonologica** e prosodica si basano principalmente sull'ascolto e sul riconoscimento di coppie di parole o brevi frasi scelte per richiamare l'attenzione su specifici suoni, accenti, intonazioni. Ne deriva la necessità di disporre in aula di sussidi tecnologici, dal registratore, al lettore di CD o DVD, al PC, mediante il quale si possono gestire sia normali esercizi di ascolto, sia più complesse operazioni di confronto della pronuncia modello con quella dell'apprendente. La decontestualizzazione è anche in una certa misura il limite di questo genere di attività, che possono apparire come un corpo estraneo nello sviluppo dell'unità didattica o d'apprendimento;

I descrittori della padronanza fonologica del QCE fanno riferimento ai parametri della comprensibilità da parte dei parlanti nativi e della naturalezza della pronuncia. Al livello A2 la pronuncia è «abbastanza chiara da essere capita malgrado il forte accento straniero, ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione», al B1 la produzione orale risulta «chiaramente comprensibile anche se è evidente a tratti l'accento straniero. La capacità di veicolare «sottili sfumature di significato» attraverso l'intonazione e l'accento enfatico/contrastivo compare solo al livello C1. Non ci sono differenze di competenza fonologica e prosodica fra C1 e C2.

39 Per maggiori dettagli sul rapporto tra competenza linguistica e competenza comunicativa si veda Berruto (1995: 79-85).

40 Il modello di competenza comunicativa proposto da Balboni (2002: 73) rimanda a quattro dimensioni fondamentali: *sapere la lingua* (conoscere e sapere usare le regole grammaticali, fonologiche, ortografiche ecc.), *saper fare con la lingua* (capacità di usare la lingua come strumento di azione per realizzare degli scopi), *saper fare lingua* (padroneggiare le abilità linguistiche), *saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali* (gestualità, prossemica ecc.).

probabilmente a causa di ciò alcuni autori di manuali preferiscono non inserire affatto attività didattiche di questa natura.

Le attività sulla competenza fonologica sono di norma centrate sugli **aspetti fonologici**, non su quelli **fonetici** della lingua di studio. Per illustrare la distinzione tra fatti di rilevanza fonetica e fonologica possiamo far riferimento all'opposizione relativa all'intensità (o durata) delle consonanti e delle vocali. In italiano la distinzione tra consonanti semplici e doppie ha valore fonologico, in quanto consente di individuare coppie minime, come *fato / fatto, caro / carro* ecc. A causa della sua rilevanza "sistemica" un'errata realizzazione di questo tratto è possibile fonte di fraintendimenti. La stessa opposizione in altre lingue o non esiste o non dà luogo a confusioni. I parlanti di tali lingue che studiano l'italiano saranno perciò meno abituati a riconoscere e a riprodurre correttamente questa particolarità di pronuncia, a cui andranno opportunamente sensibilizzati. Analogamente i parlanti italiani non sono abituati a percepire la distinzione tra vocali brevi e lunghe, che pure esiste nella realtà fonetica (per es. la *a* di *caro* è lunga /'ka:ro/, quella di *carro* è breve /'karro/), ma trattandosi di un'alternanza prodotta automaticamente (la vocale è breve quando la sillaba è chiusa, è lunga quando la sillaba è aperta) tende a passare inosservata: in effetti ogni italiano scolarizzato è consapevole della distinzione tra consonanti semplici e doppie, se non altro perché la vede rappresentata nella grafia e in quanto fonte di dubbi ortografici, mentre solo persone che si sono occupate di studi linguistici sono consapevoli della presenza in italiano di vocali brevi e lunghe. Conseguentemente gli italiani che studiano altre lingue in cui la lunghezza vocalica è rilevante (per es. l'inglese o il tedesco) dovranno essere addestrati a riprodurla correttamente.

La raccomandazione a concentrare le attività di riflessione sulla pronuncia solo sui fatti di sistema, valida in generale, è ancora più necessaria in riferimento a una realtà linguistica come quella italiana, caratterizzata da forti variazioni regionali, massimamente percepibili proprio a livello fonologico e prosodico. Possiamo dire che l'obiettivo di un insegnante di italiano a stranieri non è quello di offrire un modello di pronuncia standard, che del resto sarebbe problematico individuare, quanto soffermarsi:

- sulle principali opposizioni fonologiche che caratterizzano il sistema dell'italiano al netto delle differenze regionali: per es. quella tra consonanti sorde e sonore;
- su opposizioni che, pur soggette a variazione regionale, sono di difficile realizzazione per molti parlanti stranieri. È il caso dell'intensità consonantica, su cui ci siamo già soffermati, o della realizzazione di fonemi "marcati" come le consonanti palatali (la nasale /ɲ/ di *campagna*, la laterale /ʎ/ di *aglio* e la fricativa /ʃ/ di *scimmia*).

Non occorre prestare particolare attenzione, a meno che non si sia sollecitati in tal senso dagli apprendenti, ad alcune particolarità di pronuncia che in astratto hanno rilevanza fonologica, ma in concreto conoscono una realizzazione non sistematica e non uniforme nelle varie regioni d'Italia. Si tratta delle cosiddette opposizioni a basso **rendimento funzionale**, fra cui ricordiamo:

- la distinzione tra vocali toniche aperte e chiuse, anteriori (/ɛ ~ e/) e posteriori (/ɔ ~ o/);
- la distinzione tra fricativa alveolare sorda e sonora in posizione intervocalica: /s ~ z/;
- la distinzione tra affricata dentale sorda e sonora: /ts ~ dz/.

Fra le ragioni del basso rendimento funzionale di queste distinzioni ricordiamo le seguenti:

- **danno luogo a poche coppie minime** (per es. /pesca/ 'frutto' vs. /pesca/ 'atto del pescare', /att'jetta/ 'scure, ascia' vs. /att'jetta/ indic. presente del verbo *accettare*; /kolto/ 'istruito' vs. /kolto/ part. passato del verbo *cogliere*; /foro/ 'buco' vs. /foro/ 'tribunale');
- **sono occultate dalla trascrizione grafica**: i simboli grafici non consentono di di-

stinguere l'apertura della vocale in *bello, forte*, la sonorità o sordità della consonante in *casa, chiesa, riso, zio, zappa, zucchero*;

- **non è possibile ricondurre l'oscillazione a regole**, cioè non abbiamo nessuno strumento didatticamente utile per spiegare che la *e* di *bello* è aperta mentre quella di *fresco* è chiusa, che la *s* di esame è sonora, che la *z* di *zuppa* è sorda;
- **la loro pronuncia è caratterizzata da forte differenziazione regionale**. Per le vocali aperte e chiuse, al di fuori della Toscana valgono diversi sistemi regionali di pronuncia che realizzano la distinzione secondo altri criteri (per es. nella varietà romana o in quella milanese) o addirittura neutralizzano l'opposizione fra vocali aperte e chiuse: è il caso del siciliano, in cui le vocali toniche sono solo aperte, o del sardo, in cui sono solo chiuse. Per la *s* esiste una differenziazione regionale piuttosto precisa: nei dialetti centromeridionali è realizzata sempre sorda, in quelli settentrionali sempre sonora.

E le pronunce regionali?

Anche in questo caso è necessario fare una distinzione tra esposizione a testi orali che rappresentano le principali varietà regionali e tematizzazione didattica di tale argomento. L'esposizione è sicuramente utile nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e ancor più nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, per offrire agli apprendenti un quadro verosimile della lingua effettivamente in uso nel nostro Paese. Peraltro, se si lavora su testi autentici, la scelta è obbligata, in quanto tali testi manifestano, in misura più o meno marcata, modelli regionali di pronuncia.

Anche i supporti multimediali di manuali basati su testi non autentici ricorrono a volte alla simulazione delle pronunce regionali, con risultati più o meno felici. L'obiettivo è di abituare l'apprendente ai principali marcatori sociolinguistici (v. par. 7.6) della provenienza regionale del parlante.

Altra questione è se trattare analiticamente o no le caratteristiche di una o più varietà regionali. Si tratta di tematiche a cui si può riservare qualche cenno a livelli di competenza medio-avanzati, in genere se c'è una sollecitazione in tal senso degli apprendenti. Per esempio i frequentanti di un corso di italiano L2 all'Università per stranieri di Siena potrebbero essere incuriositi dalle caratteristiche della pronuncia locale e chiederne conto al docente, che in tal caso potrà far riferimento, senza eccessivo impiego di tecnicismi, ai fenomeni più evidenti, come il fatto che l'affricata prepalatale sonora scempia /dʒ/ è resa in posizione intervocalica con la corrispondente fricativa /ʒ/ (*stagione* /staʒone/) o che le occlusive intervocaliche sono pronunciate "aspirate", ossia sono realizzate con le fricative corrispondenti: /t → θ/ (*dito* /diθo/); /p → φ/ (*capò* /kaφo/); /k → χ/ (*poca* /poχa/).

La componente prosodica è di solito piuttosto trascurata, anche nell'educazione linguistica in italiano L1. In quest'ambito il docente di italiano L2 dovrà curare la distinzione tra le tre tonie fondamentali (conclusiva, sospensiva, interrogativa) e la padronanza prima passiva poi attiva delle principali tonie enfatiche (di gioia, rabbia, sorpresa, perplessità ecc.). Per quanto riguarda l'accento curerà la capacità dell'apprendente di utilizzare in modo appropriato:

- la corretta collocazione dell'accento fonetico, settore problematico per l'impossibilità di predeterminare tale collocazione, con i conseguenti errori di regolarizzazione che portano per es. a pronunciare come piane delle parole sdrucchiole (*giòvane* per *giòvane* e simili);
- le caratteristiche e i contesti d'uso dell'accento enfatico e contrastivo, in connessione con le relative caratteristiche intonative (*tocca sempre a me riordinare la stanza!* ecc.);
- l'accento ortografico e le norme che ne disciplinano l'uso in italiano.

La competenza ortografica si riferisce alla capacità di tradurre nel sistema della lingua di studio le convenzioni che regolano la resa scritta dei suoni: La velocità di acquisizione della competenza ortografica può variare notevolmente a seconda che ci si trovi di fronte a apprendenti che già nella L1 siano stati scolarizzati in una lingua alfabetica (e fra questi fra i parlanti di lingue in cui è in uso l'alfabeto latino) e apprendenti che conoscono solo sistemi di scrittura non alfabetica.

Della competenza ortografica fanno parte anche le regole relative alla punteggiatura, le convenzioni relative alle abbreviazioni più diffuse e ai simboli grafici di più largo impiego sia nell'uso tipografico sia in quello manoscritto. Si tratta dei cosiddetti **logogrammi** e delle rispettive denominazioni in italiano: per es. @ → *chiocciola*, # → *cancelletto* ecc.

7.4. La competenza grammaticale

Data la decisione di trattare autonomamente altre competenze strutturali (fonologia, lessico, testo) il dominio della grammatica per il QCE viene a coincidere in buona sostanza con la **morfologia** e la **sintassi**, ossia con le risorse di cui una lingua dispone per formare le parole, per modificarne alcuni tratti (genere numero, tempo aspetto ecc.), per combinare tali parole in frasi. Come in altri casi, coerentemente con la professione di ecletticità dichiarata in apertura dagli estensori (v. par. 7.1.3) non si prende posizione sulla validità delle diverse teorie linguistiche.

Si afferma inoltre che «La sintassi di un parlante nativo adulto è estremamente complessa e in buona parte inconscia» (QCE: 141). Tale indicazione può essere letta come un invito a concentrare l'apprendimento grammaticale esplicito più sugli aspetti morfologici, classi di parole, loro flessione, meccanismi di derivazione e composizione, che su quelli sintattici, non perché questi ultimi siano meno importanti (poco oltre gli autori affermano che la sintassi costituisce «un aspetto centrale della competenza comunicativa»), ma perché in quest'ambito è forse più efficace lavorare sulla competenza d'uso che sulla conoscenza formale dei contenuti.

I descrittori della correttezza grammaticale, che riportiamo nel box seguente, distinguono tra la capacità dell'apprendente di dominare un repertorio memorizzato di frasi e formule, caratteristico delle competenze iniziali e il loro graduale trasformarsi in conoscenze sistematiche. Si usa inoltre come criterio dirimente la frequenza delle strutture apprese (al B1 si chiede di dominare le strutture d'uso più frequente), la capacità di farsi comprendere (sempre al B1 si afferma «nonostante gli errori ciò che cerca di esprimere è chiaro»). Ciò che fa la differenza tra efficacia (C1) e padronanza (C2) è la capacità di controllo grammaticale della propria produzione, indipendentemente dalle situazioni e dal livello di *stress* comunicativo.

Descrittori della correttezza grammaticale (QCE: 140)

- C2 Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione è rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).
- C1 Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
- B2 Ha una buona padronanza grammaticale; nella struttura delle frasi possono ancora verificarsi sbagli occasionali, errori non sistematici e difetti minori, che sono però rari e vengono per lo più corretti a posteriori. Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
- B1 Comunica con ragionevole correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona anche se si nota l'influenza della lingua madre. Nonostante gli errori, ciò che cerca di esprimere è chiaro. Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
- A2 Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base, per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.
- A1 Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

7.4.1. Selezione e progressione dei contenuti grammaticali

Gli autori del QCE ammettono che il problema della progressione delle conoscenze grammaticali non è affrontabile in una prospettiva generale: «non ci è sembrato possibile elaborare una scala di progressione delle strutture grammaticali che sia applicabile a tutte le lingue» (QCE: 139). Restringendo il punto di vista all'italiano proviamo a fornire qualche indicazione sui criteri di definizione del sillabo, senza alcuna pretesa di esaustività e ricordando che nella progettazione didattica tali indicazioni vanno comunque correlate all'analisi dei bisogni dei discenti⁴¹. La recente pubblicazione di sillabi direttamente o indirettamente riconducibili all'esperienza di istituzioni che si occupano di insegnamento e di certificazione dell'italiano L2 facilita il lavoro del docente⁴².

- 1) L'ordine di presentazione delle strutture dev'essere correlato agli obiettivi comunicativi e funzionali. Per esempio, in un'unità didattica dedicata a "chiedere e dare informazioni stradali" sarà opportuno concentrarsi su alcuni avverbi interrogativi (*come, dove, quando, quanto* ecc.), espressioni che indicano rapporti spaziali (*pr-*

41 Si tenga presente che è possibile fornire indicazioni sulla progressione dei contenuti indipendentemente dalla concreta realtà del gruppo classe che si ha di fronte solo se si fa riferimento a un sillabo formale (v. par. 9.3.3). Chi utilizza metodi di insegnamento come il *project learning* fa riferimento a sillabi processuali i cui contenuti linguistici non sono predeterminabili, anzi possono/devono essere negoziati con gli allievi o addirittura suggeriti dagli allievi all'insegnante in corso d'opera in relazione allo sviluppo delle attività didattiche. Sulla distinzione tra sillabi formali e processuali cfr. Ciliberti 1994. Per una difesa dell'utilità di un sillabo formale si rimanda alle considerazioni presenti in Lo Duca 2006, che condividiamo pienamente.

42 Ricordiamo il sillabo del Centro Linguistico dell'Università per stranieri di Siena (Benucci 2007c), quello dell'Università per Stranieri di Perugia (Comodi-Minciarelli 2005) e del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Padova (Lo Duca 2006). Per i sillabi collegati alle certificazioni si vedano le *Linee guida CILS* dell'Università per stranieri di Siena (scaricabili dal sito <http://www.unistrasi.it/pages/1.asp?cod=2940>), e alla Certificazione PLIDA, della Società Dante Alighieri (Patota-Pizzoli 2004).

ma, dopo, a fianco, sinistra, destra ecc.), il presente dei verbi modali *volere* e *dovere* (*vorrei sapere come arrivare alla stazione; per andare alla stazione devi arrivare al semaforo e poi girare a destra* ecc.).

- 2) Occorre costruire un sillabo a spirale, che dia la possibilità di ritornare in momenti diversi su differenti aspetti delle medesime strutture (v. par. 9.3.3). Ecco, a titolo d'esempio, una scelta degli argomenti concernenti l'articolo relativi ai primi due livelli del QCE elencati in Lo Duca (2006). A1: posizione, usi e funzioni degli articoli determinativi singolari e plurali; accordo in genere e numero con il nome; posizione, usi e funzioni dell'articolo indeterminativo; uso dell'articolo davanti al possessivo. A2: l'articolo determinativo coi nomi d'origine straniera; coi nomi geografici; omissione e uso dell'articolo davanti a nomi di parentela; alternanza articolo determinativo/indeterminativo nei testi; uso dell'articolo con le espressioni di tempo.
- 3) È necessario riacordare l'apprendimento formale alle tappe dell'apprendimento spontaneo. La pubblicazione nell'ultimo quindicennio di un buon numero di studi sull'apprendimento spontaneo della nostra lingua da parte di immigrati adulti ha consentito di definire con sufficiente precisione alcune sequenze acquisizionali dell'italiano, in particolare per quel che riguarda lo sviluppo dell'espressione della temporalità e della modalità del verbo, lo sviluppo dell'accordo nominale, la sintassi della frase complessa, alcuni aspetti della testualità. Gli studi sullo sviluppo dell'interlingua hanno indotto i docenti ad acquisire una nuova prospettiva nella valutazione degli errori dell'apprendente⁴³, gli studiosi a riflettere sui metodi più adatti per assecondare in un corso le modalità dell'acquisizione naturale (v. par. 5.1.1.). In sostanza «Capire come avvenga l'apprendimento spontaneo è prioritario alla scelta del metodo di insegnamento che più efficacemente lo possa assecondare» (Bettoni, 2001: 5). Conseguentemente si è sviluppato un filone di ricerca dedicato ad approfondire il rapporto tra sequenze acquisizionali e sequenze didattiche. Di quest'ultimo tema si è occupato in particolare Manfred Pienemann, che ha elaborato la cosiddetta "ipotesi dell'insegnabilità" (v. par. 5.1.2.). In estrema sintesi tale ipotesi prevede che l'ordine di acquisizione naturale non può essere modificato dal percorso di apprendimento; quello che può fare l'istruzione formale è accelerare il passaggio da una fase della sequenza di apprendimento a quella successiva. Inoltre, poiché i vari stadi di una sequenza acquisizionale sono legati dal principio logico dell'implicazione, bisogna far sì che l'apprendente abbia maturato i prerequisiti cognitivi e linguistici che lo rendano pronto a recepire la struttura nuova, pena l'insuccesso didattico⁴⁴.
- 4) Eventuali dissimmetrie tra ordine di acquisizione naturale e sequenza nel sillabo possono verificarsi nel caso in cui si renda necessario fornire agli apprendenti strutture complesse che per la loro rilevanza funzionale siano necessarie in una fase precoce del corso, prima che l'apprendente sia pronto a riflettere sulla loro funzione interna al sistema linguistico. Occorre però distinguere tra la presentazione di una struttura come *item* inanalizzato e la sua analisi linguistica. Per es. in quasi tutti i manuali per principianti una della prime unità ha come obiettivo l'atto comunicativo del *presentarsi*. La realizzazione linguistica di tale atto richiede la coniugazione dei verbi pronominali (*io mi chiamo Andrea, e tu come ti chiami?*), che in italiano è piuttosto complessa. In questo caso si presenta la struttura come elemento unico,

43 L'analisi degli errori dell'apprendente nella prospettiva degli studi sull'interlingua è utile non tanto per comprendere quello che l'apprendente non sa fare, quanto quello che egli, a quello stadio di apprendimento, sa fare. In tale ottica l'analisi dell'errore assume una funzione diagnostica. Osserva al proposito Giacalone Ramat (1993: 14) «L'effetto di maggior portata che ci si può attendere dalla conoscenza delle ricerche sull'acquisizione è un cambiamento nell'atteggiamento degli insegnanti, un ripensamento del modo in cui essi sono abituati a considerare le produzioni dei loro allievi».

44 Sul tema v. il par. 5.1.2 di questo manuale. Cfr. inoltre Pienemann 1984 e 1998; Pallotti 1998 e 2005; Pallotti - Zedda 2006; Bettoni 2006a. Con riferimento all'italiano L2 Vedovelli - Villarini 2003.

da memorizzare, come se si trattasse di un'unità lessicale (*mi chiamo x, ti chiami y* ecc.) riservando a una fase successiva l'analisi delle sue componenti e le peculiarità dell'uso dei pronomi atoni per la coniugazione pronominale e riflessiva.

7.4.2. Tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza grammaticale

Osserviamo innanzitutto che nell'unità didattica la riflessione grammaticale si colloca a cavallo tra la fase di analisi del testo e quella di sintesi in quanto abbraccia sia attività che presuppongono il ritorno sul testo *input* dopo il suo ascolto/lettura e la sua comprensione globale e puntuale, sia attività che stimolino gli studenti a riutilizzare autonomamente le strutture apprese per la produzione di nuovi testi⁴⁵.

Più utile di una classificazione formale degli esercizi per "fare grammatica" (un'attività di completamento può servire tanto per verificare la comprensione di un testo quanto per lavorare su una regola) sembra essere una loro suddivisione su base funzionale. Adattando all'italiano la classificazione generale proposta da Corder (1983), si muovono su questa linea Andorno *et alii* (2003), a cui ci rifaremo per gli esempi e i suggerimenti proposti in questo paragrafo.

Innanzitutto possiamo osservare che le funzioni degli esercizi per la riflessione grammaticale sono quattro e che a ciascuna fase possono essere abbinare specifiche attività:

- scoprire le regole
- verificare i limiti di applicabilità di una regola
- interiorizzare le regole
- riutilizzare le regole in fase produttiva

Il momento di scoperta della regola riguarda solo i docenti intenzionati ad utilizzare il metodo induttivo. In questa fase, come abbiamo osservato (v. par. 6.4.), si ricorre soprattutto all'analisi, guidata dal docente, di testi che contengano in un ordine di progressiva complessità le strutture oggetto di riflessione e alla verifica della comprensione della regola attraverso il completamento di schemi e tabelle.

Per verificare entro quali limiti sia applicabile la regola appresa sono utilizzabili sia esercizi a scelta multipla, sia esercizi di sostituzione e di completamento. Negli esercizi a scelta multipla si richiede di riconoscere la forma giusta in un certo insieme, in quelli di sostituzione e di completamento di ricordarla e riprodurla⁴⁶.

Per interiorizzare le regole si può ricorrere ai vituperati *pattern drills*, portati in auge dal metodo comportamentista, perché permettono la fissazione della regola non attraverso un processo di comprensione ma come abitudine automatica ed irriflessa. Vari sono i limiti insiti in questo tipo di attività (Andorno 2003: 87), che comunque continua ad essere impiegata, limitatamente agli scopi sopra enunciati e con opportuni ritocchi e ammodernamenti, in molti manuali.

Per riutilizzare le regole l'insegnante deve lavorare principalmente con esercizi di produzione guidata, orale e scritta, seguiti da attività più guidate e controllate come gli

⁴⁵ Si tenga comunque presente che non è mai opportuno separare nettamente le attività di riflessione metalinguistica rispetto alle attività propriamente comunicative. Cfr. in merito Balboni (1998: 104).

⁴⁶ Negli esercizi di sostituzione la ricostruzione della forma appropriata avviene sulla base dell'aiuto fornito dalla forma non flessa, in quelli di completamento senza tale aiuto. Per fare un esempio la consegna di un esercizio di sostituzione può essere "Completa le seguenti frasi con la forma del passato prossimo del verbo indicato tra parentesi, e un esempio *Maria _____ (partire) la settimana scorsa*. Un esercizio di completamento può essere un *cloze* in cui siano state tolte forme verbali ricostruibili dal contesto o un esercizio sui pronomi che chieda di inserire la forma appropriata del pronome possessivo in una serie di frasi con buchi.

esercizi di accoppiamento e la drammatizzazione a quelle più libere, come il *role play*, il *role taking*, il *role making*. Per quel che riguarda la produzione scritta, si può partire dalla trasformazione di una sequenza di vignette in un testo narrativo alla produzione libera di un testo (per es. una lettera, un articolo di giornale) su un determinato argomento facendo in modo attraverso le consegne di focalizzare la produzione sulle forme linguistiche oggetto di riflessione.

7.5. La competenza lessicale

Secondo una frase attribuita a Stephen Krashen, la migliore riprova dell'importanza del lessico nell'apprendimento di una lingua è offerta da questa semplice constatazione: chi si reca in un paese straniero, di solito mette in valigia un vocabolario, non una grammatica della lingua che vi si parla. Eppure, come ci ricorda Camilla Bettoni (2001: 62) «finora gli studi sul lessico sono relativamente pochi. Soprattutto per un motivo fondamentale, che ne spiega l'emarginazione sia in linguistica generale sia nel nostro campo dell'apprendimento della L2: il lessico è un sistema molto più aperto della grammatica o della fonologia, e le sue numerosissime unità di base, le parole, si prestano più difficilmente alla regolarizzazione». In effetti anche negli studi linguistici il lessico è spesso stato considerato un livello di analisi un po' esterno rispetto al "cuore" della grammatica, individuato nelle strutture morfosintattiche.

Nell'impostazione didattica tradizionale, lessico e grammatica sono perlopiù concepite come entità separate, da studiare indipendentemente l'una dall'altra. Nelle recenti tendenze della linguistica educativa si tende però a superare questa contrapposizione tra insegnamento della grammatica e insegnamento del lessico. Se si pensa alla competenza lessicale non solo come lista di parole memorizzate dall'apprendente, ma come capacità di padroneggiare le combinazioni di parole e le solidarietà semantico-sintagmatiche che tra esse che si realizzano nella lingua di studio, i due piani si integrano vicendevolmente nel processo di apprendimento. Per dirla con una formula cara ai sostenitori del *lexical approach*, sviluppato in anni recenti da Michael Lewis, il linguaggio consiste in lessico grammaticalizzato, non in grammatica lessicalizzata⁴⁷. Inoltre gli studi acquisizionali hanno mostrato che nello stadio iniziale del processo di apprendimento spontaneo di una lingua si evidenzia la primarietà della componente lessicale, in quanto l'apprendente tende a processare tutto l'*input* a lui comprensibile come lista di elementi lessicali inanalizzati.

Nel *lexical approach* si insiste sull'importanza dei *chunk* (pezzi) lessicali, veri e propri mattoni attraverso i quali edificiamo la nostra competenza linguistica. I mattoni lessicali possono avere differenti dimensioni, dalla singola parola ad espressioni fisse (*dare nell'occhio, a furia di*) o idiomatiche (*stare fresco, di punto in bianco*). Possono essere costituiti da coppie di parole (verbo + nome, sostantivo + aggettivo ecc.) che co-occorrono stabilmente nella lingua di studio: per es. in italiano si dice *prendere una decisione o avere fame* mentre in inglese *make a decision o be hungry*. I mattoni lessicali possono anche essere espressioni più o meno ampie, usate come demarcativi testuali: *In primo luogo, A questo punto, Ci dedicheremo ora all'analisi di* ecc.

Dunque, la disputa tra "grammaticalisti" e "lessicalisti" e la conseguente discussione sulla priorità dell'una o dell'altra componente non ha oggi molto senso, trattandosi di sottocompetenze fortemente interdipendenti: non a caso nell'impianto del QCE la competenza lessicale e quella grammaticale sono considerate parti della competenza linguistica.

⁴⁷ Per maggiori ragguagli sul tema cfr. Serra Borneto 1998a, Cardona 2004.

La competenza lessicale nel QCE

I compilatori del QCE hanno fatto propria una concezione allargata del lessico. Nell'analizzare la competenza lessicale (pp. 136-37), si sottolinea che essa comprende:

a) **elementi lessicali**: parole isolate, ma anche espressioni fisse (formule ricorrenti, espressioni idiomatiche ecc.);

b) **elementi grammaticali**, ossia parole appartenenti a classi chiuse.

La competenza lessicale non include pertanto solo singole parole, ma anche espressioni cristallizzate che vengono apprese come un insieme unico. Fra le parole isolate è inoltre opportuno distinguere tra termini lessicalmente pieni, che costituiscono classi aperte (i nomi, gli aggettivi qualificativi, i verbi...) e parole grammaticali, appartenenti a classi chiuse, (i pronomi e gli aggettivi determinativi, gli articoli, le preposizioni, le congiunzioni ecc.)

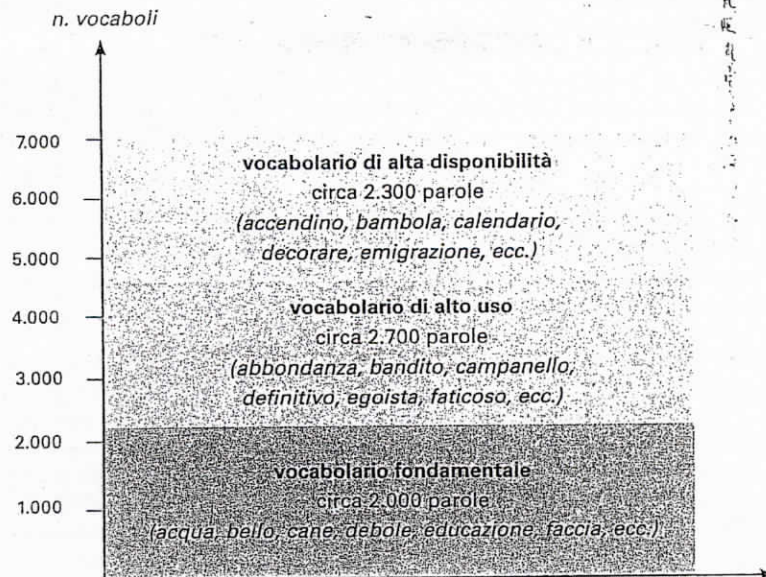
I due parametri fondamentali individuati nel QCE per valutare la competenza lessicale sono l'**ampiezza** (aspetto quantitativo) e la **padronanza** (aspetto qualitativo). I descrittori di competenza del lessico non forniscono indicazioni numeriche, ma fanno riferimento alla padronanza nelle varie aree di interesse: per es. si dice che al livello B1 l'apprendente «dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità» (QCE: 137).

Un primo punto di vista da cui affrontare il problema del potenziamento della competenza lessicale è dunque quello quantitativo. Facciamo partire il nostro ragionamento con alcuni numeri significativi. Un vocabolario dell'uso della lingua italiana contiene dai 100.000 ai 250.000 lemmi, tuttavia è esperienza comune che anche il parlante più colto conosce il significato solo di una porzione di questo ampio lemmario (per es. ci sono normalmente oscure le serie terminologiche relative a discipline, tecniche o attività estranee ai nostri ambiti di interesse professionale o personale): si stima che il vocabolario mentale di una persona adulta colta oscilla tra le 25.000 unità e le 50.000 unità⁴⁸. Studi sul lessico di frequenza della lingua italiana scritta e parlata hanno reso possibile individuare all'interno di quest'insieme più ampio un **vocabolario di base**, di circa 7000 parole, che consente di comprendere adeguatamente la maggior parte dei testi d'uso comune.

Il vocabolario di base, come si può vedere dallo schema (Fig. 4), è ulteriormente scomponibile in un **vocabolario fondamentale**, che accoglie le 2000 parole più frequenti e in un **vocabolario di alto uso**, che a queste ne aggiunge altre 2700. Queste prime due categorie sono individuate oggettivamente su base statistica (sono le parole semanticamente piene di più alto rango). La terza, denominata **vocabolario di alta disponibilità**, include una lista di vocaboli che per ragioni varie non si collocano a livelli di frequenza molto elevati, ma che tuttavia sono rilevanti dal punto di vista semanticoneozionale. Questa categoria, a differenza delle precedenti, è frutto di una scelta soggettiva del lessicografo.

48 Nel GRADIT sono registrate come parole d'uso comune i circa 40.000 «vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che esercitiamo o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione» (Prefazione: XX).

Figura 4. Vocabolario di base



Un secondo angolo visuale da cui esaminare la competenza lessicale è quello qualitativo. Prendiamo ad esempio la parola *legno*. Per averne una piena padronanza non basta conoscerne la pronuncia /leŋno/, la trascrizione ortografica, con il digramma <gn> che corrisponde alla nasale palatale intensa /ɲ/, il significato principale, le proprietà flessive (al plurale fa *legni*), gli eventuali alterati (*legnetto, legnaccio*, ma non per es. **legnino*). Occorre anche tener presente le diverse accezioni specialistiche (nel linguaggio calcistico *legno* può significare 'palo della porta' in quello musicale, al plurale, indica un gruppo di strumenti a fiato), gli usi traslati e figurati (per es. *testa di legno* 'testa dura') ecc. La competenza di una parola include infatti anche altre proprietà, di tipo

a) **semantico**:

- le varie accezioni: *penna*, oltre a designare lo strumento per scrivere, può indicare un elemento del piumaggio dell'uccello o un tipo di pasta alimentare;
- gli usi figurati: *finestra*, accanto al significato fondamentale, ha sviluppato quello di 'area di lavoro visualizzabile sullo schermo di un PC' e quello di 'intervallo di tempo' (*a gennaio si aprirà una finestra di sei mesi per andare in pensione*);
- gli usi connotativi: alcuni nomi sviluppano un significato connotativo, positivo o negativo, che si affianca al significato denotativo di base. Nella cultura tradizionale è il caso di molti nomi di animali (per es. *cane* può avere una connotazione positiva, come simbolo di fedeltà e attaccamento, o negativa, se riferito a persona malvagia, perfida). Nel lessico intellettuale molti derivati in *-ismo* indicanti atteggiamenti (*perbenismo, moralismo*), dottrine o correnti di pensiero (*liberismo, laicismo* ecc.) possono avere una connotazione negativa;
- le relazioni di significato con altre parole. Per es. l'aggettivo *integro* ha come sinonimi *intatto, intero* se riferito a cose, *incorruttibile, onesto* se riferito a persone; l'opposto di *dolce* è *amaro* in relazione al caffè, *salato* in relazione ad una torta, *piccante* in relazione a un formaggio, *secco* in relazione a un vino, *ripido* in relazione a un pendio ecc. *Mora* è iponimo rispetto a *frutto di bosco*, *mammifero* è iperonimo rispetto a *gatto* ecc.

b) morfologico-derivativo:

• la capacità di creare le parole derivate a partire da una parola di base (da *pane*, *panificio*, *panettiere*, *impanare* ecc.) e di distinguere i processi di derivazione teoricamente possibili da quelli effettivamente praticati (per es. da *abolire* e *disperdere* si ottengono i sostantivi *abolizione* e *dispersione* ma non **abolimento* e **disperdimento*, al contrario da *cedere* e *festeggiare* si ottengono *cedimento* e *festeggiamento* ma non **cedizione* e **festeggiazione*);

c) sintattico:

• per es. *regalare* è un verbo che richiede tre argomenti, un soggetto, un oggetto e un oggetto indiretto (*Maria ha regalato un libro alla zia Rosa*), *innamorarsi* regge la preposizione *di*, (*innamorarsi di qualcuno*), l'aggettivo *contrario* la preposizione *a* (*sono contrario agli acquisti a rate*) ecc.

Quanto detto finora può aiutarci a rispondere alla domanda "quante unità lessicali deve conoscere, ai vari livelli di competenza, un apprendente di italiano L2?". Premesso che il criterio quantitativo aiuta a formulare solo una parte del sillabo lessicale di un corso, in quanto una porzione sarà specificabile solo contestualmente in relazione ai bisogni dei discenti e alla situazione di apprendimento, si ritiene che la conoscenza di 2-3000 parole corrisponda ad un buon livello di competenza (AA.VV. 1995: 148-50; Bettoni: 2001: 67; Marelllo-Corda, 2004). Col progredire della competenza generale la dimensione qualitativa (padronanza, dominio degli impieghi metaforici e connotativi ecc.) assume un peso via via maggiore rispetto alla componente quantitativa⁴⁹.

Per quanto riguarda le tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale il problema essenziale è quello della fissazione mnemonica, che è agevolata dalla contestualizzazione delle unità lessicali: si usano con un certo successo visualizzazioni accompagnate da immagini di campi lessicali omogenei (le parti del corpo, gli oggetti d'arredamento di una casa, gli alimenti) o di riproduzioni (disegni o fotografie) che raffigurano una scena (una stazione, un mercato, una piazza) con l'indicazione degli elementi lessicali caratteristici di quel contesto. Quando si esce dal dominio delle parole isolate bisogna prestare particolare attenzione alla spiegazione del significato e ad approntare opportune attività di riuso delle espressioni idiomatiche, che possono essere di difficile comprensione per l'apprendente straniero poiché il significato complessivo non è ricavabile dalla somma dei significati delle parole che le compongono. Le solidarietà lessicali possono creare problemi di *transfer* negativo con la L1 dell'apprendente. Per es. un parlante anglofono potrebbe dire di qualcuno che ha i capelli *marrone*, (*brown hair*), mentre in italiano si usò questo aggettivo in relazione al colore degli occhi, ma non dei capelli, che si definiscono *castani*. Può essere utile, sia nella fase preparatoria che in quella riassuntiva del lavoro di analisi di un testo, l'elaborazione di diagrammi che evidenzino i rapporti associativi fra le parole salienti. Si può anche ricorrere a vari esercizi ludico-enigmistici che stimolino il passaggio dalla definizione alla parola (cruciverba, indovinelli), la capacità di parafrasare un termine, o l'arricchimento del lessico a partire da attività concentrate sul significante (anagrammi, scarti, cambi, zeppe). Dovrebbe infine essere parte integrante del percorso di sviluppo della competenza lessicale l'addestramento all'uso autonomo del dizionario, sia bilingue sia, non appena possibile, monolingue⁵⁰.

49 All'apprendimento del lessico sono stati dedicati negli ultimi anni molti lavori, che in alcuni casi mirano a mettere in evidenza le analogie fra le strategie messe in atto nello sviluppo della competenza lessicale nella propria lingua e in altre lingue apprese. V. almeno Bettoni (2001: 61-78); Cardona 2004; Marelllo-Corda 2004; Bernini 2005; Ferreri 2005; Vedovelli-Carlioni: 2005; Lo Duca 2007; Barni-Troncarelli-Bagna 2008.

50 Per maggiori dettagli cfr. Balboni (1998: 111-15) e Vedovelli-Carlioni 2005.

7.6. La competenza sociolinguistica

Consiste nella capacità di gestire la comunicazione in relazione alla dimensione sociale, quindi manifesta l'abilità del parlante di adattare il messaggio a diversi fattori contestuali quali il grado di confidenza tra gli interlocutori, le reciproche relazioni di status, la formalità della situazione. In termini così generali la competenza sociolinguistica coinvolge l'intera comunicazione, scritta e orale.

Più in particolare la competenza sociolinguistica si realizza nella capacità di padroneggiare specifiche aree dell'interazione linguistica come le formule di saluto, le espressioni idiomatiche e i proverbi, l'uso degli allocutivi, le convenzioni per la presa del turno di parola ed altri indicatori di **registro**.

Il **registro** indica, in sociolinguistica, una particolare modalità di realizzazione del codice in relazione alla situazione. In sostanza grazie ai registri abbiamo a disposizione «modi diversi di dire quella che referenzialmente è una stessa cosa» (Berruto 1995: 149). La suddivisione dei registri in scale più o meno analitiche è un fatto convenzionale. Il QCE individua sei registri, (molto formale, formale, neutro, informale, familiare, intimo). Proviamo ad adattare questa scala all'italiano mediante opportuni esempi:

molto formale: *La S. V. è pregata di non turbare la mia serenità!*

formale: *La prego di non infastidirmi!*

neutro: *La prego di non disturbarmi!*

informale: *per cortesia, non disturbarmi!*

familiare: *piantala, non seccarmi!*

intimo: *non rompere!*

Il registro è quindi in ampia misura correlabile alla variazione diafasica. Tuttavia, a dimostrazione del fatto che le dimensioni della variazione sociolinguistica non sono mai analizzabili in isolamento notiamo che a sua volta la marcatezza diatopica è strettamente correlata alla dimensione diamesica: in un testo orale si manifesta anche ai livelli medio-alti e alti di formalità poiché in italiano non esiste di fatto un modello di parlato standard. Al livello scritto, invece, la coloritura regionale è ammessa soltanto dai registri informali "in giù" e si manifesta perlopiù mediante scelte lessicali differenziate.

Un'importante indicazione del QCE, su cui torneremo in 8.1 per le sue implicazioni sulla scelta del modello di lingua da insegnare, consiste nel sottolineare che ai livelli iniziali dell'insegnamento (fino al B1) è opportuno concentrarsi sul registro neutro, quello cioè che i parlanti nativi usano tra loro in condizioni diafasiche non marcate e quello che si aspettano di udire da un parlante straniero. L'uso dei registri marcati, sia in senso alto (formale) sia in senso basso (familiare, colloquiale) va riservato ai livelli più avanzati allo scopo di stimolarne la competenza in primo luogo ricettiva, solo marginalmente attiva. necessaria al riguardo la massima cautela, in quanto le differenze di registro sono difficili da dominare anche per i parlanti nativi.

Coerentemente con tale affermazione, nei descrittori di appropriatezza sociolinguistica sono considerati ai livelli bassi della scala (fino al B1) solo gli indicatori delle relazioni sociali e quelli relativi alle regole di cortesia. Solo dal B2 interviene la competenza di registro. Per es. al B2 l'utente «è in grado di esprimersi in modo sicuro, chiaro e cortese in un registro formale o informale, a seconda della situazione o della persona implicata», al C1 «è in grado di riconoscere un'ampia gamma di espressioni idiomatiche e colloquiali e coglie i cambiamenti di registro [...] è in grado di usare la lingua per scopi speciali in modo flessibile ed efficace, includendo anche le dimensioni affettive, allusive ed umoristiche». Nella selezione dei testi da utilizzare in classe sarà opportuno tener conto della differenza tra esposizione ad esempi di registro marcato, diatopicamente o diafasicamente,

che può avvenire già ai livelli iniziali, e tematizzazione curricolare di tali differenze. Ciò significa che in relazione agli obiettivi comunicativi individuati è possibile utilizzare a livelli non avanzati un dialogo o una sequenza di un film in cui compaiono espressioni tipiche del registro informale o familiare, senza tuttavia riservare ad esse una spiegazione analitica in fase di riflessione metalinguistica.

Cortesia (e scortesia) linguistica

Frà le regole di cortesia hanno particolare importanza quelle che servono per la modulazione degli atti di richiesta. In italiano, per esprimere un comando, posso combinare diverse strategie per graduare la perentorietà della richiesta e adattarla al contesto situazionale (familiarità con l'interlocutore, rapporti di ruolo, situazione pubblica/privata ecc.). Per esempio per esprimere un comando (chiedere a qualcuno di aprire la finestra) posso agire su:

- uso del pronome allocutivo e della corrispondente forma dell'imperativo (*apri/apra la finestra*);
- uso di formule introduttive attenuative (*per favore/per cortesia, apri/apra la finestra*);
- uso di verbi modali (*può/puoi/potresti*);
- riformulazione della richiesta come domanda diretta (*apri la finestra?; le/ti dispiace aprire la finestra?*);
- riformulazione della richiesta come atto linguistico indiretto (*oggi fa un gran caldo...*).

Le regole per l'accettabilità pragmatica delle formule di richiesta variano da lingua a lingua. Per es. in inglese, per ragioni socioculturali (difesa quasi sacra della *privacy* a tutela dell'invasione degli spazi e dei diritti dell'individuo) e grammaticali (la mancanza dell'opposizione tra pronomi allocutivi di familiarità e di rispetto) pone vincoli molto più forti all'accettabilità pragmatica di richieste dirette all'imperativo come *open the window!*

Le trasgressioni alle regole della cortesia possono essere intenzionali, se utilizzate per ottenere un particolare effetto su chi ascolta (far capire che sono arrabbiato, deluso, sorpreso, indurre in un particolare stato d'animo l'interlocutore ecc.) o involontarie, se causate dall'ignoranza delle regole di cortesia della comunità sociale di riferimento⁵¹.

La competenza sociolinguistica comprende anche la capacità di riconoscere i principali marcatori linguistici, cioè quegli usi che consentono di identificare la provenienza regionale, la classe sociale e l'ambito lavorativo del parlante. Tra questi si segnalano:

- elementi prosodici come l'intonazione e l'accento tipici di una varietà regionale;
- elementi morfologici, per es. l'uso non connotato come aulicismo del dimostrativo *co-desto* in Toscana, la tendenza ad apocopare gli infiniti nel romanesco (*parlà* 'parlare', *dormì* 'dormire') ecc.;
- elementi sintattici, per es. l'uso del passato prossimo in sostituzione del passato remoto da parte dei parlanti settentrionali e, al contrario, l'uso quasi esclusivo del passato remoto da parte dei siciliani; l'uso dell'oggetto preposizionale nelle parlate meridionali *ho chiamato a Paolo* per *ho chiamato Paolo*, ecc.;
- elementi lessicali, come i geosinonimi e i geomonimi. I geosinonimi sono parole diverse usate nelle varie regioni d'Italia per indicare lo stesso referente: è il caso di *anguria*, che nel Settentrione indica il *cocomero*; o di *babbo*, che in Toscana sostituisce *papà*. I geomonimi invece sono parole che mantengono la stessa forma di un termine italiano, ma assumono un significato diverso in alcune aree geografiche: tornando

all'esempio del *cocomero* osserviamo che in alcune regioni del nord indica il cetriolo. Un altro esempio di geomonimo è *tovaglia*, che in alcune regioni del sud indica l'asciugamano.

7.7. La competenza pragmatica

A dispetto del termine adottato dagli estensori del *QCE* la competenza pragmatica coincide in buona misura con quella che una certa tradizione di studi identifica come competenza testuale e discorsiva. La scelta di privilegiare la componente pragmatica su quella testuale, oltre a generare una certa confusione nel lettore, trova forse una giustificazione nell'approccio orientato all'azione del *QCE* e ancor più nella ragione stessa della didattica di una lingua attraverso i testi orali e conversazionali, rispetto ad altre tradizioni di studio che hanno avuto come punto di riferimento essenziale il testo scritto. La didattica della lingua attraverso i testi beneficia di ciò che sappiamo non solo sulla struttura formale di un testo, ma anche sulle modalità della sua realizzazione, l'*actio* come avrebbero detto i retori latini, che avviene in un preciso contesto e in relazione a determinati obiettivi comunicativi⁵².

Nel definire il suo approccio, che vede negli utenti della lingua degli "attori sociali" che operano all'interno di una comunità, il *QCE* ribadisce l'assoluta centralità della capacità dell'utente di usare testi per portare a termine i compiti linguistici⁵³ attraverso opportune strategie:

La comunicazione e l'apprendimento implicano l'esecuzione di **compiti** che non sono esclusivamente linguistici, anche se implicano attività linguistiche e mettono in gioco la competenza comunicativa dell'individuo. Questi compiti, quando non costituiscono una *routine* e non sono eseguiti in modo automatico, richiedono l'impiego di **strategie** di comunicazione e di apprendimento. Nella misura in cui, per portarli a termine, si ricorre ad attività linguistiche, è necessario un trattamento dei testi, orali o scritti. (*QCE*: 19, evidenziazioni nel testo).

I descrittori della competenza pragmatica si riferiscono alla capacità dell'utente di concepire, strutturare e adattare al contesto i propri messaggi (**competenza discorsiva**), i quali sono usati per realizzare funzioni comunicative (**competenza funzionale**) e sono progettati tenendo conto di copioni interazionali codificati (**competenza di pianificazione**). La competenza discorsiva riguarda la capacità di formulare testi che rispettino le regole della coesione e della coerenza, che realizzino in modo efficace la progressione tematica e propongano in modo equilibrato gli elementi nuovi rispetto a quelli noti, che

52 Per una chiarificazione dell'opposizione testo/discorso ricorriamo ad Andorno (2003: 20): «Normalmente la dicitura *discorso* è riferita ad un oggetto più vasto rispetto alla dicitura *testo*: mentre il primo termine riguarda in senso lato il linguaggio in uso, potendo quindi riferirsi sia al processo comunicativo sia al suo prodotto, col secondo si fa riferimento più precisamente al prodotto linguistico che dall'attività comunicativa scaturisce. Il *testo* è quindi un oggetto statico, mentre il *discorso* è un oggetto più dinamico e processuale».

53 Naturalmente i diversi compiti richiedono un diverso coinvolgimento delle abilità linguistiche: «Il rapporto tra strategie, compito e testo dipende dalla natura del compito, che può essere prevalentemente linguistico, cioè può richiedere soprattutto attività linguistiche, alle quali innanzitutto si riferiscono le strategie usate (ad es. leggere e commentare un testo, fare un esercizio di completamento, tenere una conferenza, prendere appunti durante una relazione). Il compito può, d'altra parte, avere una componente linguistica: in questo caso le attività linguistiche costituiscono solo parte di ciò che è richiesto e le strategie usate si riferiscono anche o prevalentemente ad altre attività (ad es. cucinare attenendosi a una ricetta). Molti compiti possono essere portati a termine senza ricorrere ad attività linguistiche. [...] Per esempio, delle persone che sanno come fare possono montare una tenda in silenzio. (*QCE* 19).

siano adatti agli scopi, che impieghino il registro e lo stile richiesti. La competenza di pianificazione prevede che l'utente sia in grado di far interagire le microfunzioni con le macrofunzioni all'interno di copioni interazionali di diversa complessità.

Poiché il testo è un'attività comunicativa complessa, che coinvolge più fattori, anche la classificazione dei tipi testuali può essere plurivoca. Le tipologie testuali proposte sono varie, dipendenti sostanzialmente dalla caratteristica su cui si focalizza l'attenzione dello studioso. Se si prende in considerazione il canale di trasmissione la classificazione distinguerà tra testi orali e scritti, se si considerano le modalità dello scambio sarà essenziale la distinzione tra testi monologici e dialogici. Se si tiene conto degli scopi per cui viene prodotto un testo avremo una classificazione funzionale (la più nota, che si deve allo studioso tedesco Egon Wehrlich, prevede 5 classi di testi: descrittivi, narrativi, argomentativi, regolativi, espositivi). Se ci si concentra sulle attività cognitive principalmente coinvolte nella sua produzione le categorie fondamentali saranno l'espressione, la rappresentazione, la riflessione, l'immaginazione, la regolazione interpersonale⁵⁴.

Di là dalla classificazione adottata (quella funzionale ha sicuramente avuto maggiore fortuna, soprattutto nella didattica delle lingue) è fondamentale la distinzione tra **tipi** e **generi** testuali. I tipi testuali sono entità astratte e poco soggette alla variazione interlinguistica, «sembrano essere universali, o almeno generali, presenti cioè in ogni codice linguistico» (Vedovelli 2002a: 85). I generi testuali sono invece le realizzazioni concrete dei tipi testuali nelle varie epoche e nelle diverse tradizioni culturali e, in quanto tali, possono essere soggetti a differenza tra lingua e lingua. Per es. l'attività del narrare è certamente presente in tutte le culture, i modi di realizzare la narrazione possono variare nei periodi storici e nelle differenti culture. Per es. la novella, il romanzo giallo, la cronaca giornalistica possono non avere corrispondenti o essere realizzate con modalità differenti nella cultura di un particolare gruppo di apprendenti.

Nel modello proposto dal *QCE* la capacità di concepire, strutturare e realizzare i testi si fonda sull'integrazione di abilità riferibili a tre livelli: le **microfunzioni**, le **macrofunzioni**, gli **schemi interazionali**. Le microfunzioni sono gli atti comunicativi così come erano stati definiti nei livelli soglia (v. par. 7.1.1). Le forme linguistiche associate a tali entità di norma non superano la dimensione dell'enunciato e servono a realizzare un obiettivo comunicativo (chiedere un'informazione, presentarsi, dare un ordine ecc.). Nella conversazione le microfunzioni si innestano in scambi comunicativi di portata più ampia, orientati verso uno scopo. La categoria che dà conto della dimensione superiore all'enunciato, quindi propriamente testuale, è quella della macrofunzione, definita come «categoria che serve per definire l'uso funzionale di discorsi orali o testi scritti consistenti in sequenze (a volte ampie) di frasi» (*QCE*: 155).

Le **macrofunzioni** individuate nel *QCE* sono le seguenti⁵⁵:

- descrizione
- narrazione
- commento
- esposizione
- interpretazione
- spiegazione
- dimostrazione
- istruzioni
- argomentazione
- persuasione ecc.

54 Wehrlich 1975; Mortara Garavelli 1988; Lavinio 1990; Della Casa 1994.

55 Come si vede si tratta di una lista aperta che riprende, ampliandola, la classificazione dei tipi testuali su base funzionale. Osservazioni critiche sul fondamento di tale classificazione, che non esplicita a quale tipologia testuale fa riferimento, e mette sullo stesso piano tipi testuali fondamentali come la narrazione, la descrizione e l'argomentazione con altri che possono essere considerati dei "sottotipi" (per es. la persuasione nei confronti dell'argomentazione) in Vedovelli (2002a: 85) e Lo Duca (2006: 28).

La competenza pragmatica prevede anche la capacità di usare appropriatamente gli schemi interazionali sottesi alle diverse modalità di scambio comunicativo codificate in una lingua/cultura. Tali schemi interazionali costituiscono una sorta di "copioni" che pongono l'utente in grado di gestire efficacemente le interazioni comunicative, da quelle più semplici (domanda risposta per chiedere dare informazioni), alle più complesse (dibattito, intervista, tavola rotonda, progettazione comune).

Di carattere eminentemente operativo è invece l'elenco dei tipi testuali (che corrispondono ai generi testuali nella letteratura di riferimento). Essi comprendono (*QCE*: 117-19):

testi orali, ad es.:

- annunci pubblici e istruzioni
- discorsi pubblici, lezioni, esposizioni, prediche
- riti (cerimonie, servizi religiosi)
- testi per l'intrattenimento (teatro, spettacoli, letture pubbliche, canzoni ecc.)
- commenti a eventi sportivi (calcio, pugilato, atletica, corsa equestre)
- notizie radio
- dibattiti e discussioni pubbliche
- dialoghi e conversazioni interpersonali
- conversazioni telefoniche
- colloqui di lavoro

testi scritti, ad es.:

- libri, di carattere informativo o di *fiction*
- giornali
- manuali di istruzioni (*bricolage*, libri di ricette ecc.)
- libri di testo
- fumetti
- opuscoli, prospetti
- volantini
- materiale pubblicitario
- cartelli e avvisi pubblici
- insegne di supermercati, negozi, chioschi
- confezioni ed etichette su prodotti
- biglietti ecc.
- moduli e questionari
- dizionari (monolingui e bilingui), repertori
- lettere e fax commerciali e professionali
- lettere personali
- saggi ed esercizi
- promemoria, relazioni e ricerche
- appunti e messaggi
- *database* (notizie, letteratura, informazioni generali ecc.).

L'analisi dei testi e le relative applicazioni didattiche si fondano su due piani che è opportuno tenere concettualmente distinti:

- le **caratteristiche costitutive di un testo**, che sono indipendenti dal tipo a cui esso appartiene. Per es. le regole che governano la coerenza e la coesione, le modalità di rinvio ad elementi interni e esterni al testo (anafora ecc⁵⁶).

56 Per una disamina dei principi costitutivi e regolativi dei testi si rimanda a Dressler-De Beaugrande 1984.

- le caratteristiche di un determinato tipo di testo. Per es. l'uso dei tempi e dei modi verbali varia profondamente in un testo descrittivo, narrativo o regolativo; la densità e le funzioni dei connettivi utilizzati cambia in relazione al tipo testuale ecc.

Vediamo come i due piani di analisi si ritrovano in alcuni dei descrittori della competenza pragmatica e testuale del QCE. Le scale relative alla coerenza e alla coesione testuale sono del tutto indipendenti dalla variabilità dei tipi testuali:

Coerenza e coesione

- C2 È in grado di realizzare un discorso coerente e coeso usando in modo appropriato una grande varietà di schemi organizzativi e un'ampia gamma di connettivi e di meccanismi coesivi di altro tipo.
- C1 È in grado di realizzare un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, di connettivi ed espressioni coesive.
- B2 È in grado di usare in modo efficace diversi connettivi per esplicitare i rapporti tra i concetti. È in grado di usare un numero limitato di elementi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente. In un intervento lungo possono presentarsi dei «salti» logici.
- B1 È in grado di collegare una serie di elementi relativamente brevi e semplici in una sequenza lineare per punti.
- A2 È in grado di collegare frasi semplici usando i connettivi più usuali per raccontare una storia o descrivere qualcosa, realizzando un semplice elenco di punti.
È in grado di collegare gruppi di parole con connettivi semplici quali "e", "ma" e "perché".
- A1 È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi molto elementari quali "e" o "allora".

I descrittori relativi allo sviluppo tematico integrano abilità relative alle caratteristiche costitutive del testo e considerazioni riferibili a tipologie specifiche, come la narrazione e la descrizione:

Sviluppo tematico

- C2 Come per C1.
- C1 È in grado di fornire descrizioni e narrazioni elaborate e precise, integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato.
- B2 È in grado di sviluppare una descrizione o una narrazione chiara, espandendone o sviluppandone i punti salienti con l'aggiunta di elementi ed esempi pertinenti.
- B1 È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione e descrizione semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
- A2 È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.
- A1 Nessun descrittore.

Infine la scala di progressione relativa alla capacità di lavorare su un testo fa principalmente riferimento ai tipi e a generi testuali:

Lavorare su un testo

- C2 È in grado di sintetizzare informazioni tratte da diverse fonti, ricostruendo argomentazioni e dati in un'esposizione globale coerente.
- C1 È in grado di riassumere testi lunghi e difficili.
- B2 È in grado di riassumere un'ampia gamma di testi informativi e di *fiction*, commentando e analizzando punti di vista contrastanti e temi salienti.
È in grado di redigere estratti da notiziari, interviste o documentari che contengano opinioni, argomentazioni e valutazioni.
È in grado di riassumere la trama e le sequenze di un film o di una rappresentazione teatrale.
- B1 È in grado di mettere insieme brevi informazioni tratte da svariate fonti e riassumerle per un'altra persona.
È in grado di parafrasare in modo semplice brevi brani scritti, usando parole e struttura del testo originale.
- A2 È in grado di riprodurre parole chiave, espressioni o brevi frasi, estraendole da un breve testo che abbia attinenza con le sue limitate competenze ed esperienze.
È in grado di copiare brevi testi stampati o scritti a mano in modo chiaro.
- A1 È in grado di copiare singole parole e brevi testi stampati in forma standard.

Testo autentico o non autentico?

La *querelle* sull'uso dei testi autentici nella didattica delle lingue ha segnato il dibattito degli ultimi decenni. La proposta di una didattica fondata esclusivamente sull'uso di testi autentici, accolta negli anni '70 come una reazione salutare portata dai nuovi approcci comunicativi, contribuì a svecchiare la farraginosità di alcuni testi proposti nei manuali, spesso lontani dalla realtà e dai bisogni degli apprendenti. Nella realtà sociolinguistica italiana, caratterizzata da una distanza piuttosto marcata tra norma grammaticale e usi effettivi della lingua, il bisogno di testi vicini alla realtà comunicativa era particolarmente avvertito. Tuttavia questa ventata di novità finì per sclerotizzarsi in una lettura ideologica che portava a prediligere aprioristicamente il testo autentico rispetto a quello creato per la comunicazione didattica, indipendentemente da considerazioni sulla sua "buona fattura". Il QCE ha contribuito a riportare la questione in termini meno ideologici: «testi "autentici" o testi specificamente costruiti per fini didattici, testi nei libri di testo o testi prodotti dagli apprendenti sono solo testi fra altri». (QCE: 20). Con ciò da un lato si ribadisce che tutti i testi, in quanto prodotti e fruiti in una situazione comunicativa reale, sono autentici, dall'altro che il metro di misura da adottare non è più l'autenticità, ma la "bontà" del testo, vale a dire la sua coerenza e appropriatezza in relazione al percorso didattico e agli obiettivi della programmazione⁵⁷.

Quale italiano?

Come deve comportarsi il docente di italiano a stranieri di fronte alla complessa stratificazione della lingua che insegna? Su quali varietà e registri deve focalizzare il proprio insegnamento? Il raccordo tra le varietà di un sistema linguistico e i modelli di lingua su cui centrare il percorso d'insegnamento è fondamentale nella riflessione glottodidattica generale, ma ancor più urgente per l'insegnamento della nostra lingua, vista la complessità sociolinguistica dell'italiano contemporaneo e i connessi problemi nell'individuazione di uno standard "senza aggettivi". In questo capitolo compiremo alcune riflessioni sulle dinamiche in atto nella definizione di una norma dell'italiano contemporaneo e cercheremo di relazionarle, come di consueto, alle indicazioni del *QCE*.

Per il docente di italiano a stranieri il problema fondamentale è quello di evitare l'eccessivo scollamento tra la lingua utilizzata in aula e quella effettivamente presente nelle situazioni comunicative quotidiane. Per rispondere alle domande iniziali è pertanto opportuno inquadrare la questione in quella più generale della dialettica tra **norma e uso**, sempre presente nelle lingue sottoposte a codificazione grammaticale.

Un po' di storia

Il processo di standardizzazione dell'italiano ha dovuto fare i conti, fin dagli esordi cinquecenteschi, con un forte divario tra modelli ideali e usi concreti. Nell'Italia preunitaria la stragrande maggioranza degli italiani non poteva essere a rigore considerata italofoña: in tale contesto storico in un certo senso anche le grammatiche per il pubblico nazionale finivano per svolgere, al di fuori dei confini della Toscana, il ruolo di grammatiche di una lingua straniera. Non fu un caso che le opere fondative della nostra tradizione grammaticale, le *Regole grammaticali della volgar lingua* del Fortunio, le *Prose della volgar lingua* del Bembo, la *Grammatichetta* di Giovan Giorgio Trissino, siano state scritte da autori non toscani, i quali sentivano maggiormente il bisogno di definire regole per dominare l'uso di un idioma che non coincideva con la propria lingua materna. Solo qualche decennio più tardi, quando Pierfrancesco Giambullari pubblica a Firenze le sue *Regole della lingua fiorentina* (1551), un autore toscano si cimenta con la redazione di una grammatica⁵⁸.

L'insegnamento dell'italiano nella scuola postunitaria, che pure ha costituito un potente strumento di diffusione della lingua comune presso ampie fasce di popolazione, è stato a lungo imperniato sull'addestramento alla lingua scritta, o meglio

ad una sua varietà artificialmente distillata sulla base dell'uso di alcuni scrittori e in genere distante dalle esigenze comunicative concrete dei discenti. Nelle indicazioni dei programmi ministeriali prevalse una linea marcatamente dialettofoba, fondata sull'obiettivo di diffondere la lingua comune estirpando dalle abitudini degli allievi la malapianta del dialetto. Tale linea non poteva che risultare scarsamente efficace in una realtà in cui non solo la quasi totalità degli alunni, ma anche la gran parte dei maestri era in difficoltà nell'uso dell'italiano. Rimasero invece isolate le voci di coloro i quali ricordavano l'importanza culturale della salvaguardia dei dialetti e suggerivano piuttosto di usare il dialetto come "ponte" per condurre gli alunni a una migliore competenza della lingua nazionale⁵⁹. L'orientamento sostanzialmente antidialettale, pur con lodevoli eccezioni, ha continuato a costituire il *mainstream* nelle pratiche dei docenti ben oltre la metà del secolo scorso.

Nel dibattito linguistico sviluppatosi a partire dai primi anni '70, animato da linguisti che avevano a cuore anche gli aspetti educativi della loro disciplina, si pone in modo ineludibile l'esigenza di un rinnovamento degli obiettivi e delle pratiche di insegnamento. Iniziano a farsi strada concetti oggi entrati nel sapere comune, a partire dalla fortunata formula "educazione linguistica" mutuata dal pedagogista siciliano Lucio Lombardo Radice (1879-1939)⁶⁰ e polemicamente contrapposta alla pedagogia linguistica tradizionale. Il nuovo approccio all'insegnamento della lingua doveva essere fondato sull'armonico sviluppo delle quattro abilità fondamentali e sull'attenzione alle diverse varietà del repertorio.

Tale dibattito, concretizzatosi con la pubblicazione delle *Dieci tesi* del GISCEL (1975) e accolto nei programmi delle scuole medie del 1979, delle elementari del 1985 e delle superiori nei primi anni Novanta (proposte della Commissione Brocca) è stato recentemente oggetto di un bilancio critico in occasione del trentennale della loro pubblicazione⁶¹. Le dinamiche sociolinguistiche innescatesi negli ultimi tre decenni del secolo, l'italianizzazione di fasce sempre crescenti di popolazione, il venir meno della funzione di modello linguistico da parte dei *mass-media*, l'avvicinamento della lingua scritta in generale e di quella della narrativa in particolare a usi e cadenze tipiche del parlato, la presenza sempre più rilevante di immigrati nella società e dei loro figli nella scuola, hanno radicalmente mutato il quadro da cui erano scaturite le riflessioni contenute nelle *Dieci tesi*. In particolare la caotica compresenza di varietà e registri nell'input ha di fatto reso l'utente medio incapace di gestire adeguatamente l'alternanza delle varietà in rapporto alla situazione comunicativa⁶². Circostanza che ha indotto alcuni studiosi a suggerire che lo sforzo didattico dei docenti della scuola debba oggi concentrarsi nuovamente, naturalmente su rinnovate basi metodologiche, sull'insegnamento delle varietà formali, orali e scritte, non avendo lo studente molte occasioni di confrontarsi con modelli elaborati di lingua al di fuori dell'istituzione scolastica.

58 In realtà la prima grammatica della lingua volgare fu scritta dal toscanicissimo Leon Battista Alberti. Non ne abbiamo tenuto conto in questo contesto perché l'opera rimase a lungo manoscritta e non ebbe circolazione tra i contemporanei.

59 Fondamentali al riguardo le osservazioni di De Mauro (1983: 88-105) e gli approfondimenti sul tema della dialettofobia nei programmi scolastici e nel clima culturale postunitario in Gensini 2005.

60 Per un'ulteriore retrodatazione dell'espressione si rimanda a De Mauro 2007.

61 Cfr. GISCEL 2007. Precedenti riflessioni critiche sull'esperienza del GISCEL in Ferreri-Guerriero 1998 e i vari contributi apparsi nel numero monografico (XIV, 1999) della rivista *Italiano & Oltre*.

62 Sobrero 1992. Berruto (1993: 82) rileva la tendenza «a mescolare nel parlato e in un singolo testo alla rinfusa registri e sottocodici diversi, con frammistioni e intrusioni di parlato informale nel discorso formale, di burocraticismi nel registro informale, di gergalismi o tecnicismi nel parlato colloquiale».

8.1. Norma e uso

Secondo il linguista rumeno Eugenio Coseriu nella descrizione di una lingua occorre tenere distinti tre livelli di analisi: il **sistema**, la **norma**, la **parole**. La tripartizione può essere letta come una specificazione della dicotomia saussuriana *langue / parole* in cui tra il piano astratto del sistema e quello concreto degli usi individuali si colloca un livello intermedio, che chiama in gioco la percezione dei parlanti riguardo ai confini entro i quali può essere dilatato il sistema nelle sue realizzazioni. (Coseriu 1952; 1971). La norma, in questo senso, è intesa come **norma degli utenti** o **norma sociale**, in quanto racchiude «la media delle realizzazioni accettate in una data comunità⁶³» e la sua definizione non è necessariamente delegata ad autorità esterne. Luca Serianni, a cui si devono importanti riflessioni sul rapporto tra norma e uso nell'italiano contemporaneo, osserva al proposito che mentre il sistema ha una sua validità potenziale, da intendersi come «insieme delle possibilità astratte garantite dai meccanismi formativi della lingua», la norma può essere individuata solo concretamente, «nelle attualizzazioni del sistema di volta in volta realizzate nel corso della storia»⁶⁴. In questa direzione si collocano anche le osservazioni di Nencioni che, contestando l'astratto razionalismo di alcuni grammatici, ricorda che la norma non vive in una dimensione metafisica, ma «è dentro i testi degli scrittori e i discorsi dei parlanti» (Nencioni 1989b: 227). Quanto detto ci consente di precisare le osservazioni fatte in 6.3. In quel paragrafo, opponendo l'atteggiamento descrittivo del grammatico-linguista a quello prescrittivo del grammatico-normativo, non avevamo considerato che la comunità dei parlanti esercita un'azione normativa pur in assenza di un controllo «dall'alto» e, accettando alcune innovazioni e rifiutando altre, finisce con l'orientare il cambiamento linguistico. In qualche modo l'esigenza ineludibile per il parlante di una norma di riferimento, cacciata dalla porta (con la vecchia concezione della «buona» lingua intesa come una sorta di tempio di cui sono custodi e sacerdoti esclusivi gli scrittori, gli eruditi e i grammatici) rientra dalla finestra come norma sociale, condivisa dalla maggioranza dei parlanti e modellata sugli usi di gruppi socio-professionali che per vari motivi assumono in un dato momento il ruolo di punto di riferimento per le abitudini linguistiche dell'intera comunità⁶⁵. Come vedremo in 8.3 l'orientamento della norma sociale sta giocando un ruolo nel processo di ristandardizzazione dell'italiano d'oggi.

Come circoscrivere più precisamente le oscillazioni interne all'uso e i loro rapporti con la norma? Esaminiamo i seguenti gruppi di frasi:

- A) *io mangia una mela*
il fratello Carlo di ha vinto un premio
- B) *faceva caldo e ho aperto la finestra*
non credo che ti facci molto onore dire questa cosa

Se le sottoponessimo al giudizio di un gruppo di parlanti, tanto quelle in A) quanto quelle in B) sarebbero etichettate come «scorrette», «sbagliate» o simili. Il linguista è in grado di raffinare l'analisi, riconducendo i due tipi a diversi livelli di violazione delle regole: nel primo caso abbiamo delle violazioni di sistema (in A1 viene meno la regola che prevede l'accordo tra verbo e soggetto, in A2 quella che impone che la preposizione preceda l'elemento che modifica), nel secondo le violazioni riguardano invece la norma

dell'italiano contemporaneo (nella fattispecie le forme del participio passato in B1, del congiuntivo presente in B2). A differenza di quelle in A), le forme «scorrette» rappresentate in B) sono ancora possibili in produzioni substandard e sono documentate in testi del passato. La sanzione dei congiuntivi in *-i*, stigmatizzati nella comune coscienza linguistica in seguito all'epopea cinematografica fantozziana, ci rende molto sensibili e reattivi riguardo a forme come *vadi, facci, prendi*, sebbene nel passato siano state usate da scrittori come Ariosto, Machiavelli e Leopardi⁶⁶. Le violazioni di sistema e di norma possono interessare il docente di italiano L2 per quel che riguarda la valutazione della produzione degli apprendenti: tanto A1 che B1 e B2 possono scaturire da fenomeni di generalizzazione e regolarizzazione, comuni nelle produzioni di apprendenti stranieri. Tuttavia, essendo assenti dall'*input*, non coinvolgono il docente nella selezione dei testi e nell'individuazione di modelli di lingua per la didattica.

Esaminiamo ora le seguenti coppie di frasi:

- C) *Non riesco a capire Carlo: lui pensa di avere sempre ragione* / *Non riesco a capire Carlo: egli pensa di avere sempre ragione*
Oggi ha piovuto intensamente / *Oggi è piovuto intensamente*
Avrei dovuto andare a prenderlo, ma non ho fatto in tempo / *sarei dovuto andare a prenderlo, ma non ho fatto in tempo*

Questa volta la stessa platea di parlanti sentita per A e B esprimerebbe giudizi difformi: alcuni considererebbero accettabili tutte le frasi, altri traccerebbero una linea di demarcazione tra quelle corrette e quelle scorrette, altri ancora sosterrebbero che in ciascuna coppia la frase a sinistra è più adatta a contesti informali, quella a destra a contesti formali. Ciò accade perché le frasi in C rappresentano alternative possibili nell'italiano contemporaneo: si tratta cioè di oscillazioni interne all'uso.

I fenomeni registrati in C, a differenza di quelli in A e in B, coinvolgono direttamente il docente poiché sono in genere correlabili a scelte di registro e di stile. Con tali oscillazioni, presenti nell'*input* dell'apprendente, si devono fare i conti. È pertanto necessario che una solida conoscenza delle regole e degli usi della lingua italiana e delle principali dinamiche di variazione sociolinguistica facciano parte del bagaglio formativo del docente di italiano L2.

Possiamo rappresentare graficamente (Fig. 5) la tripartizione sistema/norma/uso con il seguente schema:

Figura 5. SISTEMA / NORMA / USO



63 Cardona 1988 s.v. "norma".

64 Serianni (2006: 36). Si vedano inoltre Serianni (1986, 1991, 2004, 2007). Per interventi sul tema di altri autori si rimanda a Marazzini 2006 e Cortelazzo 2007.

65 Per maggiori informazioni sul concetto di prestigio sociolinguistico ed il rimando a studi sulla realtà italiana cfr. da ultimo D'Agostino (2007: 136-41).

66 Cfr. in merito Antonelli (2007: 39).

Torneremo sul problema delle oscillazioni interne all'uso in 8.3, esaminando i principali fenomeni di evoluzione che caratterizzano l'italiano contemporaneo.

8.2. Le indicazioni del Quadro comune europeo

Nei descrittori della appropriatezza sociolinguistica del QCE (p. 149), la progressiva padronanza dei registri in relazione al contesto della comunicazione viene pertinentizzata a partire dal livello B2. Ancora al B1 si sottolinea che l'apprendente «è in grado di realizzare un'ampia gamma di atti linguistici e di rispondervi usando le espressioni più comuni in registro "neutro"». Solo al B2 egli «è in grado di esprimersi in modo sicuro, chiaro e cortese in registro formale o informale, a seconda della situazione e della persona implicata», per giungere a «riconoscere un'ampia gamma di espressioni idiomatiche e colloquiali e coglie[re] i cambiamenti di registro» in C1 e «coglie[re] pienamente le implicazioni sociolinguistiche e socioculturali del linguaggio di un parlante nativo e reag[re] in modo adeguato» in C2. L'indicazione operativa che se ne può trarre è che la didattica di una lingua straniera, fino al raggiungimento del livello soglia, dev'essere incardinata su *input* testuali che rappresentino una varietà di lingua il più possibile neutra, non marcata, centrale nello spazio di variazione della lingua. Si può dedicare attenzione alle varietà marcate, sia in senso alto-formale (lingua letteraria, lingua burocratica, linguaggi tecnici), sia in senso basso-colloquiale (varietà regionali, italiano substandard, gerghi ecc.) a partire dai livelli di competenza medio-alti, privilegiando la competenza passiva su quella attiva. Quanto appena detto non significa naturalmente che ai livelli precedenti non possano essere presentati testi che contengano elementi di registri marcati, ma semplicemente che tali fenomeni non saranno in questo caso oggetto di riflessione metalinguistica esplicita.

Questa prima indicazione del QCE sulla padronanza dei registri va letta insieme a un'altra, che ripropone, fornendo una soluzione, l'annoso problema della dialettica fra norma e uso, ricordando che «le lingue dovrebbero essere descritte come esistono nell'uso piuttosto che come dovrebbero essere secondo le "autorità"» (QCE: 134). L'applicazione di questa seconda indicazione alla realtà dell'italiano d'oggi può risultare problematica, in quanto, come si diceva in apertura del capitolo, non è del tutto agevole individuare una varietà di lingua neutra, priva di connotazioni regionali, sociali o situazionali, insomma un italiano standard "senza aggettivi".

8.3. La ristandardizzazione in atto nell'italiano contemporaneo

Circa venti anni fa il linguista e dialettologo Tullio Telmon reputava l'italiano privo di una varietà standard⁶⁷. L'affermazione, in apparenza provocatoria per una lingua così ricca di tradizione grammaticale e lessicografica, ci fa riflettere di nuovo sulla differenza tra lo standard codificato dalle grammatiche, che deriva in genere da un processo di idealizzazione e astrazione di concreti modelli linguistici (un periodo storico, un autore, una varietà geografica) e la sua effettiva presenza nelle abitudini linguistiche dei par-

lanti. Evidentemente all'italiano manca ancora questo secondo tipo di varietà condivisa. Se esaminiamo la questione in prospettiva storica ciò appare la conseguenza del fatto che l'italiano, a causa della sua tardiva affermazione come lingua di comunicazione nazionale, sta percorrendo con una certa fretta e quindi con un po' di ritardo e qualche sussulto quel cammino che altre lingue europee, con alle spalle una più lunga storia unitaria, hanno compiuto in maniera più lenta e graduale.

Qualche anno prima Francesco Sabatini aveva introdotto, dandone esemplificazione attraverso una lista di tratti fonologici, morfosintattici e lessicali, il concetto di **italiano dell'uso medio**, ossia una varietà di lingua comune, sempre più utilizzata «nell'uso parlato e scritto di media formalità» e sempre più accolta nell'opinione comune come varietà di lingua che «si candida ad occupare, dopo secoli di ostracismo, il baricentro dell'intero sistema linguistico italiano» (Sabatini 1985: 155 e 175)⁶⁸. Più o meno negli stessi anni Berruto (1987) nel definire il repertorio dell'italiano contrapponeva allo standard normativo un italiano **neo-standard** e sottolineava come nella dialettica tra queste varietà, centrali nell'architettura dell'italiano contemporaneo, si stesse giocando la partita per la definizione di uno standard senza aggettivi⁶⁹.

Caratteristiche di una varietà standard

Dal punto di vista storico l'elaborazione di una varietà standard deriva in prima battuta da un processo di **selezione**; si può elaborare il modello comune a partire da una tra le varietà usate in un preciso momento storico (per l'italiano il modello è stato il fiorentino del Trecento) o costruire una *koine* frutto della commistione di varietà diverse (il caso più noto è quello della Grecia classica in cui una varietà comune su base attica si impose sulle parlate locali). Alla selezione del modello seguono la **codificazione grammaticale** ad opera di singoli autori o istituzioni a ciò deputate, l'**allargamento ad una più ampia base di utenti** (*manu militari*, attraverso conquiste e annessioni o come nel caso dell'italiano, a causa del maggior prestigio culturale), l'**estensione delle funzioni** (ampliamento della varietà standard a tutti gli usi orali e scritti).

Con riferimento a uno o all'altro delle caratteristiche sopra elencate la nozione di standard può quindi essere usata in almeno tre accezioni:

STANDARD NORMATIVO: varietà di lingua considerata di prestigio, codificata dalle grammatiche e dai dizionari e diffusa da varie istituzioni (la scuola, gli apparati della pubblica amministrazione ecc.).

STANDARD STATISTICO: varietà di lingua più diffusa in una comunità di parlanti.

STANDARD SOCIOLOGICO: modello interiorizzato, anche se non concretamente realizzato, dalla maggioranza dei componenti di una comunità.

Assume particolare rilievo, nel panorama italiano, la **ristandardizzazione**, vale a dire la progressiva accettazione nella lingua parlata e poi in quella scritta di fenomeni a lungo considerati scorretti. Rifacendoci alla terminologia utilizzata in 8.1 possiamo dire che in tale processo non abbiamo a che fare tanto con mutamenti di sistema quanto con il mutato rapporto tra norma e uso⁷⁰. Le forze determinanti sono perciò i cambiamenti

68 All'autore spetta anche il merito di aver richiamato l'attenzione sul fatto che i fenomeni dell'italiano dell'uso medio non sono affatto innovazioni recenti, ma affondano le proprie radici in una plurisecolare tradizione scritta, letteraria e non. Ampia documentazione sul tema in D'Achille 1990.

69 V. anche Berruto 1993.

70 Naturalmente il definitivo risolversi a favore della forma dell'italiano neostandard di alcune delle oscillazioni che presenteremo in 8.3.1-8.3.3 potrà dar luogo anche a un riassetto del sistema, ma questo è un altro discorso.

67 In tale prospettiva lo s[standard] dovrà definirsi per la sua non marcatezza [...] il che porta anche a concludere che possono darsi lingue (l'italiano sembra attualmente essere una di queste) prive di una varietà s[standard]. Voce "standard". in Beccaria (1989: 691-92).

nella norma interiorizzata dai parlanti (che abbiamo definito norma sociale) e, specularmente, l'atteggiamento dei grammatici di fronte ai casi di confine tra accettabilità e non accettabilità di un fenomeno.

In questi ultimi anni il processo di ristandardizzazione ha compiuto ulteriori passi, contribuendo a delineare, almeno a livello morfosintattico, un **italiano comune** fruibile nella comunicazione orale e scritta, ma in sostanza possiamo dire che la situazione descritta da Telmon negli anni '80 è ancora valida nel senso che, almeno a livello orale, è problematico individuare una varietà comune priva di caratterizzazioni geografiche, se non altro nella pronuncia e nell'intonazione⁷¹.

In sintesi possiamo delineare il seguente quadro delle tendenze in atto nell'italiano contemporaneo:

- 1) persiste una dicotomia piuttosto marcata fra un polo di espressione formale (perlopiù, ma non solo, scritta) e un polo di espressione informale (per lo più, ma non solo, orale);
- 2) la diffusione di un modello condiviso di lingua può ormai ritenersi soddisfacente, seppur limitato ai settori dell'ortografia, della morfologia e in misura appena minore della sintassi; il lessico, la fonologia e l'intonazione sono ancora piuttosto sensibili alla variazione geografica;
- 3) nella lingua parlata opera la tendenza alla **semplificazione paradigmatica**: «l'uso orale include solo un sottoinsieme delle possibilità previste dal sistema» e di conseguenza «singole forme vengono usate in una gamma di significati più ampia di quella prevista dallo standard» (Berretta 1993: 206-7);
- 4) sia nella lingua parlata che in quella scritta opera la tendenza alla **ristandardizzazione**, cioè la progressiva accettazione nella norma di tratti che ancora pochi decenni erano considerati estranei ad essa.

Il processo di ristandardizzazione sta conducendo al progressivo avvicinamento tra l'**italiano standard normativo**, codificato dalle grammatiche, insegnato nelle scuole e usato come modello di riferimento per gli usi alti (scritto e orale formale), e un **italiano comune**, più vicino agli usi comunicativi quotidiani e in qualche modo prefigurante il futuro assetto della lingua italiana, perciò definito anche italiano tendenziale⁷². Le due varietà si sono progressivamente avvicinate per l'effetto combinato di due tendenze convergenti:

- una pressione "dall'alto", determinata dalla diminuzione del tasso di normatività delle grammatiche;
- una pressione "dal basso", frutto della maggiore tolleranza dei parlanti nei confronti di alcuni fenomeni del neo-standard.

La diminuzione del tasso di normatività delle grammatiche è facilmente riscontrabile confrontando, in relazione a uno qualsiasi dei fenomeni che analizzeremo nei paragrafi successivi, una grammatica di qualche decina d'anni fa con una di recente pubblicazione⁷³.

71 Sulle difficoltà nell'individuazione di uno standard condiviso cfr. anche Cortelazzo 2001. Per un profilo dei possibili futuri scenari sociolinguistici dell'italiano cfr. Berruto 1994.

72 La formula **italiano comune** è stata introdotta da Mioni 1979 con riferimento alla varietà più alta del repertorio degli italiani da lui delineato. Nella estrema varietà delle denominazioni proposte dagli studiosi, per riferirsi ad una varietà dell'uso comune preferiamo adottare, seppur attribuendole un valore diverso, la formula di Mioni, sia per la sua semplicità sia perché evoca più di altre le idee di normalità, naturalità e neutralità suggerite dagli estensori del *QCE*. Per l'etichetta "italiano tendenziale", si rimanda invece a Mioni 1983.

73 Sulle differenze di impostazione tra una grammatica descrittiva e una normativa si vedano le osservazioni in 6.3

Come esempio del mutato atteggiamento dei grammatici vediamo il trattamento riservato all'uso del pronome atono *gli* in luogo del dativo di terza persona femminile e plurale in due grammatiche pubblicate a distanza di qualche decennio.

Richiede un cenno a parte l'uso del pronome *gli* (come complemento di termine: a lui). Nella lingua viva e presso molti scrittori moderni (specie toscani) *gli* si è esteso come forma «atona» al posto di *a lei*, *a loro*. È un uso da riprovare. (Battaglia-Pernicone 1972: 153).

Nella lingua scritta e nel parlato sorvegliato esistono tre forme distinte di pronome atono dativo di terza persona, secondo il seguente schema:

a lui → gli → ho incontrato Marco e gli ho dato un libro
a lei → le → ho incontrato Maria e le ho dato un libro
a loro → loro → ho incontrato Marco e Maria e ho dato loro un libro

Nel parlato si va diffondendo un sistema semplificato: la forma del maschile si estende fino a coprire le funzioni del femminile e del plurale:

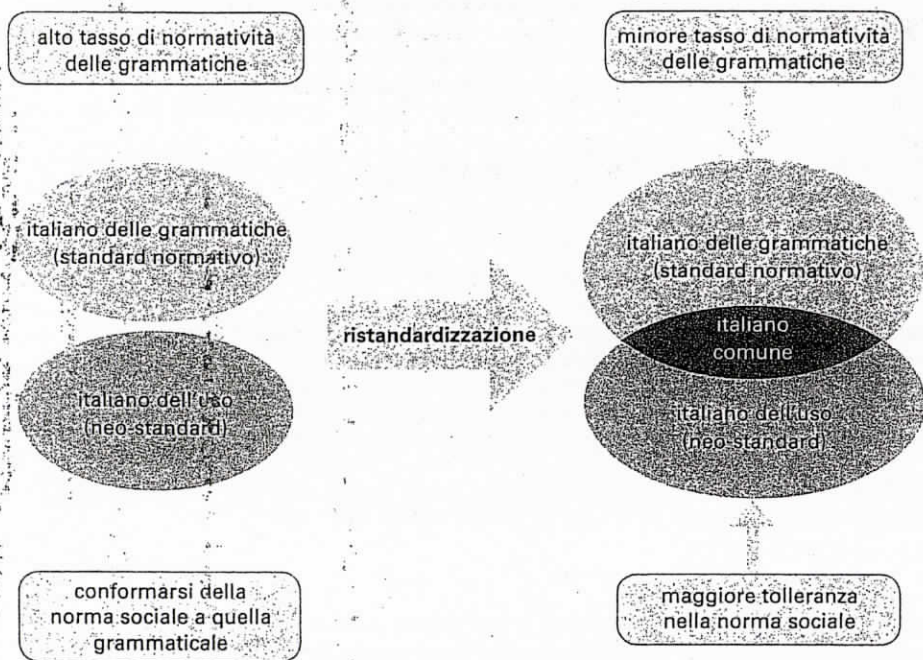
a lui → gli → ho incontrato Marco e gli ho dato un libro
a lei → gli → ho incontrato Maria e gli ho dato un libro
a loro → gli → ho incontrato Marco e Maria e gli ho dato un libro

Gli al posto di *loro* è accettato anche in alcuni tipi di scritto, *gli* al posto di *le* è invece ancora relegato al parlato informale. (Trifone-Palermo 2007: 110)

La mutata impostazione delle principali grammatiche in circolazione, scolastiche e non, ha contribuito a orientare il senso linguistico degli utenti, rendendoli consapevoli che è difficile immaginare il confine tra usi corretti e usi scorretti come una **linea** netta. Nella realtà tale linea assume piuttosto l'aspetto di un'area, una zona di transizione tra ciò che è interno alla norma e ciò che rimane estraneo ad essa. Questa mutata sensibilità linguistica comporta per esempio il fatto che un determinato uso sia considerato accettabile in alcuni contesti, non accettabile in altri. Naturalmente il cammino da fare è ancora lungo. In genere l'utente non specialista, pur disposto ad accettare in astratto l'idea di una norma dinamica e aperta, nel momento del dubbio grammaticale esige risposte in bianco e nero, senza mezzintinte. Come osserva Giuseppe Antonelli: «la percezione della norma rimane, nella coscienza dei parlanti, ancora monolitica. Ben lungi dall'averne accettato la natura problematica, elastica e dinamica, il parlante comune chiede alla norma risposte chiare e univoche, che distinguano sistematicamente e con nettezza ciò che è giusto da ciò che è sbagliato» (Antonelli 2007: 44). Tale atteggiamento giustifica il successo commerciale di molte opere di "pronto soccorso" grammaticale.

L'insieme di queste circostanze ha determinato «un diverso rapporto di forza tra norma e uso» (Sabatini 1990: 271) e, di conseguenza, un progressivo avvicinamento tra l'italiano delle grammatiche e quello dell'uso, dando luogo a una zona di intersezione sufficientemente ampia, la cui superficie è destinata ad aumentare nel prossimo futuro. In quest'area possiamo al momento individuare un esempio concreto di quella varietà neutra, non marcata, che il *QCE* individua come fulcro dell'azione didattica. Il processo realizzatosi negli ultimi decenni può essere rappresentato dal seguente schema (Fig. 6):

Figura 6. La ristandardizzazione dell'italiano contemporaneo



Nei paragrafi che seguono esamineremo le principali tendenze nel riassetto dell'italiano valutando, caso per caso, l'accettabilità ai diversi livelli di registro dei fenomeni analizzati.⁷⁴

8.3.1. Il sistema pronominale

La semplificazione paradigmatica si riscontra con evidenza nell'ambito dei pronomi personali. La norma tradizionale dell'italiano prevede per i pronomi tonici l'impiego di forme differenziate a seconda della funzione logico-sintattica (soggetto o complemento). Tale distinzione, che rappresenta una delle poche tracce del sistema casuale del latino, si realizza soltanto per le prime tre persone singolari (*io/me; tu/te; egli/lui; ella/lei*) e per la terza plurale (*essi, esse / loro*). Nella lingua parlata si sta verificando la riduzione ad un'unica serie di pronomi per effetto dell'espansione delle forme complemento a scapito di quelle soggetto. La distinzione tra forma soggetto e forma complemento rimane salda solo per la prima persona (una frase come *me sono molto contento*, possibile in alcune realizzazioni di italiano popolare o fortemente regionale, sarebbe inaccettabile in tutte le altre varietà). Per la terza persona il processo di riduzione ad un'unica forma è quasi del tutto compiuto per il femminile singolare (*lei* ha soppiantato *ella*, ormai riservato a usi ultraformali o ironici), è assai avanzato per il maschile singolare (*lui* per *egli*) e per il plurale (*loro* per *essi/esse*) in cui le forme tradizionali continuano ad essere utilizzate,

⁷⁴ Se una pecca va riscontrata in molta bibliografia sull'italiano neostandard è proprio quella di aver risolto il problema con la compilazione di elenchi più o meno dettagliati di fenomeni, senza mettere in luce adeguatamente la diversa accettabilità dei singoli tratti.

seppur non sistematicamente, solo nello scritto e nel parlato sorvegliato. Per la seconda persona il processo di espansione di *te* in luogo di *tu* è ad uno stadio più embrionale (*te che sport fai?, ci pensi te a dirglielo?*) ed è limitato al parlato delle regioni centro-settentrionali. Da notare inoltre che nel parlato *lui, lei* sono usati anche con riferimento a animali e cose, mentre la norma tradizionale prevedrebbe in tali casi l'impiego di *esso/essa*.

Fra i pronomi atoni si assiste all'espansione della forma dativale di terza persona maschile *gli* al plurale (*ho parlato con i tuoi amici e gli ho detto di venirmi a trovare*) e al femminile (*ho parlato con Giulia e gli ho detto di venirmi a trovare*). Il percorso compiuto verso la piena accettabilità è molto diverso:

gli in luogo di *loro* è ormai prevalente nella maggior parte dei contesti, *gli* in luogo di *le* è utilizzato solo nel parlato informale.

Anche i pronomi relativi presentano in italiano standard un paradigma complesso: la forma *che*, usata in funzione di soggetto e oggetto diretto, convive con la forma preposizione + *cui*, usata per i casi indiretti, e con la forma (prep.) + art. + *quale*, usata in tutti i casi, con alcune restrizioni. A tale sistema, che prevede tre forme di pronomi relativi, se ne contrappone uno semplificato che prevede l'unica forma *che*. Si tratta però di usi ancora relegati al substandard. L'uso del *che* relativo esteso ai casi indiretti è infatti accettabile solo quando il pronome ha valore temporale (l'ultima volta che [in cui] l'ho vista), mentre è relegato a contesti molto informali negli altri casi: questo è un argomento che [di cui] ne discutiamo spesso; Antonio è uno che [a cui] gli puoi parlare ecc. Come si vede negli ultimi due esempi citati il *che* relativo indeclinato è accompagnato da un pronome atono apparentemente superfluo. Si tratta di un fenomeno interessante: le due particelle si suddividono il carico funzionale: il relativo introduce la subordinata e diventa una semplice marca di subordinazione (segnala la dipendenza sintattica della frase), il pronome atono segnala la funzione sintattica del relativo.

Fra i dimostrativi appare ormai compiuto il processo di riduzione a due forme (*questo/ quello*), una indicante vicinanza, l'altra lontananza dal parlante. La forma *codesto*, che indica vicinanza all'ascoltatore, vitale solo in Toscana, è nel resto d'Italia relegata agli impieghi burocratici o può essere usata, spesso con sfumatura ironica, per prendere le distanze dall'interlocutore (*non sono d'accordo con codeste tue idee antiquate*).

Fra i dimostrativi appare ormai compiuto il processo di riduzione a due forme (*questo/ quello*), una indicante vicinanza, l'altra lontananza dal parlante. La forma *codesto*, che indica vicinanza all'ascoltatore, vitale solo in Toscana, è nel resto d'Italia relegata agli impieghi burocratici o può essere usata, spesso con sfumatura ironica, per prendere le distanze dall'interlocutore (*non sono d'accordo con codeste tue idee antiquate*).

8.3.2 Il sistema verbale

Da uno studio di qualche anno fa basato su un corpus di testi rappresentativo del parlato ai vari livelli di formalità si ricava un dato interessante: quasi il 90% delle forme verbali usate in frase principale sono costituite da soli tre tempi dell'indicativo, vale a dire il presente (72,6%), il passato prossimo (9,5%) e l'imperfetto (5,3%)⁷⁵. Si tratta di un ulteriore esempio della tendenza alla semplificazione paradigmatica in atto nella lingua parlata. Ne consegue che le forme sovrautilizzate devono svolgere anche i compiti delle forme verbali che si usano poco o per nulla, sono cioè sottoposte a **sovraccarico funzionale**.

⁷⁵ Voghera (1992: 213).

Fra i tempi maggiormente sottoposti a sovraccarico funzionale vi è l'imperfetto indicativo, che viene spesso utilizzato per sostituire il congiuntivo e il condizionale. Ecco i principali usi modali dell'imperfetto:

- **imperfetto ipotetico:** esprime un'azione irreali o non realizzatasi nel passato, compare sia in frase principale (*facevi meglio a stare zitto; potevano anche dircelo prima*) sia nel periodo ipotetico dell'irrealità (*se ce lo dicevano prima non venivamo*).
- **imperfetto attenuativo (o di cortesia):** - *Cosa desidera signora? - Volevo due etti di formaggio*. Si usa per attenuare la perentorietà della richiesta formulata al presente indicativo (*voglio due etti di formaggio*), considerata poco cortese, e sostituisce il condizionale (*vorrei due etti di formaggio*).
- **imperfetto ludico:** *Allora, io ero il papà e tu la mamma*. È comune nelle affabulazioni dei bambini. In questo caso non sostituisce un congiuntivo o un condizionale, ma è accostabile agli altri impieghi modali perché segnala un allontanamento dalla realtà e la creazione di un universo fittizio. Per lo stesso motivo l'imperfetto può essere impiegato come tempo generico del passato, anche con valore perfettivo, nella narrazione dei sogni.

L'imperfetto si sta inoltre diffondendo in luogo del condizionale passato per esprimere il futuro nel passato: *aveva promesso che passava* [sarebbe passato] *a salutarmi*

Nell'alternanza tra passato prossimo e passato remoto, che esprimono con diverse sfumature un'azione passata perfettiva, il parlato privilegia complessivamente l'uso del passato prossimo, più trasparente e regolare nella formazione, quindi più facile da gestire nella comunicazione spontanea. Occorre tuttavia ricordare che tale alternanza è ancora fortemente dipendente dalla variabile geografica: nell'Italia settentrionale il ricorso al passato remoto è oltremodo raro, nell'uso toscano i due tempi concorrenti tendono ad alternarsi secondo la differente valenza aspettuale (azione conclusa nel passato = passato remoto / azione conclusa ma con effetti sul presente = passato prossimo), in alcune varietà centro-meridionali l'uso del passato remoto è ancora saldo, con punte di massima estensione nell'area meridionale estrema (Calabria meridionale, Sicilia).

Interessante il caso del futuro, che appare in regresso negli impieghi temporali, in espansione in quelli modali. Dal punto di vista temporale il futuro semplice tende ad essere sostituito dal presente se accompagnato da un'espressione avverbiale che colloca l'azione nel futuro (*stasera / domani / la settimana prossima vado al cinema*), mentre l'antiorietà del futuro composto rispetto a quello semplice (*quando avrò finito di lavorare passerò a prenderti*) può essere resa con la sequenza passato prossimo + presente (*quando ho finito di lavorare passo a prenderti*). Fra gli usi modali del futuro segnaliamo quello epistemicco, con cui si esprime un dubbio, una supposizione, un'ipotesi: *hanno bussato alla porta: sarà Marco; questa pizza peserà tre etti; quando è iniziato lo spettacolo saranno state le nove*.

L'argomento della "morte" del congiuntivo, insieme alla preoccupazione per l'eccessiva presenza di anglicismi nel lessico contemporaneo, è uno dei più gettonati nelle discussioni linguistiche di non specialisti. Gli studi fondati su analisi di corpora di italiano parlato mostrano tuttavia che è improprio parlare in modo generalizzato di scomparsa del congiuntivo, che per esempio continua ad essere vitale negli impieghi in frase indipendente (per esprimere richieste, inviti o ordini: *abbia pazienza!*, desiderio o augurio: *fosse la volta buona!* ecc.). È tuttavia innegabile che in alcuni tipi di frase subordinata il congiuntivo sia in forte regressione, in parte per gli stessi motivi che determinano la riduzione d'uso del passato remoto (anche nella coniugazione del congiuntivo si annidano irregolarità che possono dar luogo a incertezze): ciò avviene in particolare con le relative e le interrogative indirette, mentre con le completive rette dai verbi di opinione (*penso, credo, ritengo, sostengo che ...*) l'alternanza è riconducibile anche a fattori se-

mantici (ad un'opinione presentata come certa tende a corrispondere l'impiego dell'indicativo) e comunque l'uso del congiuntivo è ancora piuttosto saldo, in particolare con le soggettive (*è preferibile che tu venga via*) e risulta addirittura obbligatorio in quanto unico indicatore di subordinazione nel caso di omissione del *che* (*penso siano bravi*). Per le subordinate che richiedono obbligatoriamente il congiuntivo si impiegano varie strategie di evitamento:

- attraverso la scelta di un connettivo che ammetta l'uso dell'indicativo: per es. *anche se* in luogo di *sebbene/quantunque* per le congiunzioni concessive;
- il ricorso alla subordinazione implicita, per es. nel caso delle finali: *l'edificio è stato isolato per consentire alla polizia di effettuare i necessari rilievi*, in cui la frase esplicita *affinché la polizia potesse effettuare i necessari rilievi* appare decisamente più adatta a usi scritti o formali.

Il condizionale appare certamente più saldo nell'uso rispetto al congiuntivo, anche perché più diffuso in frase principale o indipendente o comunque in contesti che non prevedono alternanza con l'indicativo. In alcuni casi, come quelli esaminati sopra, vede erodere i propri spazi a favore dell'imperfetto indicativo, mentre risultano piuttosto vitali il condizionale di dissociazione, che serve al parlante per prendere le distanze dalla fonte citata: *sarebbero imminenti svolte nelle indagini sul rapimento*; e quello di cortesia, che attenua a livello pragmatico la perentorietà della corrispondente richiesta formulata con l'indicativo: *mi presteresti un libro?*

8.3.3. La sintassi e l'ordine dei costituenti

Probabilmente il settore in cui la ristandardizzazione ha agito con maggiore evidenza, determinando lo sdoganamento di fenomeni e costruzioni prima caratteristici solo dell'oralità, è quello della sintassi e dell'ordine delle parole. Prima di esaminare nel dettaglio i fenomeni coinvolti è pertanto opportuno ricordare alcune caratteristiche generali che distinguono i testi orali da quelli scritti. Si tratta in estrema sintesi di caratteristiche legate alle circostanze pragmatiche della comunicazione, al diverso livello di elaborazione formale e di progettazione del testo (generalmente minori nel parlato), alla preminenza nel parlato della necessità di segnalare il valore comunicativo di un costituente (tema / rema) piuttosto che il suo ruolo sintattico (soggetto / complemento). Inoltre nei testi orali l'organizzazione della sintassi è fortemente condizionata dal fatto che la lunghezza media della frase è notevolmente inferiore e di conseguenza è alto, in particolare nella conversazione, il numero di frasi uniproposizionali.

Entro queste coordinate possiamo collocare qualche osservazione sulla sintassi dell'italiano parlato. A differenza di quanto riportato in alcune trattazioni manualistiche, lo scarto tra l'organizzazione dei testi orali e quella dei testi scritti non è da individuarsi soltanto nella maggiore tendenza dei primi a organizzare i rapporti interfrasali in senso paratattico (cioè con la prevalenza della coordinazione), quanto nella natura e nella varietà dei rapporti ipotattici (cioè subordinativi). In altre parole il parlato ricorre all'ipotassi, solo che i tipi subordinativi effettivamente utilizzati appaiono ridotti nel numero e perlopiù limitati al primo e al secondo grado di subordinazione. Sempre attingendo dai dati relativi al corpus studiato da Voghera (1992: 222) osserviamo che oltre i quattro quinti delle proposizioni subordinate esplicite di primo grado sono costituite da proposizioni relative (46,6%), da completive o altre subordinate introdotte dalla congiunzione *che* (26,3%), da ipotetiche introdotte da *se* (8,1%), da causali introdotte da *perché* (6,6%)⁷⁶.

76 Per ulteriori riflessioni al riguardo cfr. Berruto (1993: 46-49).

Come si vede, rispetto al ventaglio teorico di possibili rapporti subordinativi offerto dal sistema, sono drasticamente ridotti i tipi e le congiunzioni effettivamente usati. Si manifesta anche in ciò quella tendenza alla semplificazione già ricordata altrove. Venendo alle tendenze in atto nell'italiano contemporaneo, osserviamo che l'accettazione nello scritto di fenomeni propri del parlato ha comportato la maggior diffusione di costruzioni pragmaticamente marcate, spesso connesse a modifiche nella sintassi frasale e nell'ordine dei costituenti.

Sofferamoci sulla frase semplice. Quando ad essere modificato è un elemento nucleare della frase (cioè un argomento del verbo), gli effetti sul significato dell'enunciato sono più evidenti. Nelle frasi con verbo transitivo e due o più argomenti l'**ordine non marcato** è Soggetto + Verbo + Oggetto + (altri complementi). In questi casi di solito il soggetto sintattico della frase coincide col **tema**, o punto di partenza della comunicazione, i complementi diretti o indiretti che seguono il verbo svolgono il ruolo di **rema**, o **focus**. Quando ruoli sintattici e ruoli pragmatici non coincidono si hanno **frasi marcate**, che a seconda dell'elemento posto in rilievo si possono distinguere in **tematizzazioni** (evidenziazioni del tema) e **focalizzazioni** (evidenziazioni del rema). Nell'italiano d'oggi le **dislocazioni a sinistra** sono lo strumento più diffuso per realizzare una tematizzazione, le **topicalizzazioni** e le **frasi scisse** quelli per realizzare una focalizzazione.

Nella frase *Marco ha perso il manuale di storia*, Marco svolge al contempo il ruolo sintattico di soggetto e quello pragmatico di tema. Il complemento oggetto ha invece valore di rema. Nella frase *il manuale di storia l'ha perso Marco* i ruoli sintattici e quelli pragmatici entrano in conflitto: il tema è ora il complemento oggetto e per sottolineare ciò esso viene anticipato in posizione preverbale, separato dal resto della frase da una leggera pausa e ripreso dal pronome clitico *lo*. Si tratta di una **dislocazione a sinistra** e la sua funzione pragmatica è, come si diceva, quella di evidenziare il tema dell'enunciato. Nelle frasi **IL MANUALE DI STORIA ha perso Marco** / **MARCO ha perso il manuale di storia**, pronunciate con accento contrastivo sugli elementi in maiuscolo, si vuole enfatizzare un costituente attraverso l'intonazione marcata e/o lo spostamento, o per metterlo in rilievo o per stabilire un contrasto con un altro possibile predicato (per es. in risposta alle domande: *che cosa ha perso Marco?* oppure *chi ha perso il manuale di storia?*). Si tratta di **topicalizzazioni contrastive**, che come abbiamo visto servono a focalizzare il rema. Più o meno lo stesso valore hanno le costruzioni *è il manuale di storia che ha perso Marco* e *è Marco che ha perso il manuale di storia* che prendono il nome di **frasi scisse**. In questo caso l'evidenziazione è il risultato dello spezzettamento (scissione) in due segmenti della frase non marcata di partenza, in cui l'elemento è evidenziato intonativamente dall'accento e sintatticamente dalla collocazione tra la copula e il connettivo *che*.

Le dislocazioni a sinistra, per secoli condannate dai grammatici, hanno ormai acquisito piena cittadinanza anche nella lingua scritta. Rimangono invece ancora relegate all'oralità le **dislocazioni a destra** in cui il pronome atono precede l'elemento a cui si riferisce (*l'ha preso Marco, il manuale di storia*). Tali costruzioni sono frequenti, in particolare nel parlato conversazionale, per esprimere atti di offerta (*lo vuoi un caffè?, la prendi una birra?*). A un livello di accettabilità decisamente inferiore si collocano

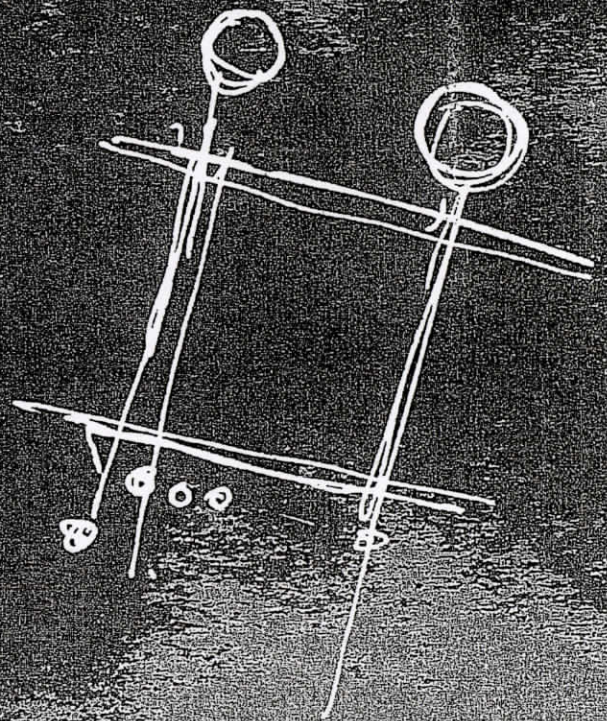
Nella disposizione dei costituenti l'italiano presenta una maggiore libertà rispetto ad altre lingue, come l'inglese o il tedesco. Tale tendenza opera a tutti i livelli, dal sintagma alla frase complessa. Ciò significa che il parlante può mutare la collocazione di alcuni costituenti nel sintagma (per es. l'ordine di successione nome + aggettivo qualificativo), di un sintagma circostanziale nella frase semplice (*incontrerò Marco alle cinque e mezzo / alle cinque e mezzo incontrerò Marco*), in alcuni casi la successione di frase principale e subordinata (*quando verrai a trovarmi ti darò un regalo / ti darò un regalo quando verrai a trovarmi*) dando luogo a enunciati grammaticali il cui significato fondamentale rimane nella sostanza inalterato.

le cosiddette **costruzioni a tema sospeso**: si tratta di **dislocazioni a sinistra** di complementi indiretti in cui l'elemento da evidenziare è anticipato a sinistra, ma a causa della progettazione debole dell'enunciato non viene preceduto dalla preposizione che dovrebbe segnalarne la funzione sintattica: *medici ne ho consultati già troppi* in luogo della dislocazione "canonica" *di medici ne ho consultati già troppi*. L'utilizzabilità di queste costruzioni è limitata a contesti informali.

Le frasi scisse, anch'esse a lungo contrastate dai grammatici perché considerate francesismi, sono ormai pienamente accettate nell'uso orale e scritto, sia nella versione esplicita, sia in quella implicita. In quest'ultima, in luogo della successione verbo *essere* + elemento evidenziato + *che* + resto della frase con verbo di modo finito, si ha la successione verbo *essere* + elemento evidenziato + *a* + resto della frase con verbo all'infinito: *è stato lui che ha preso la decisione* → *è stato lui a prendere la decisione*.

Le **dislocazioni a destra** sono caratterizzate da un valore pragmatico leggermente diverso rispetto a quelle a sinistra. Negli atti di richiesta o offerta (*Me lo prepari un caffè, La vuoi una birra?*) evidenziano anche intonativamente il verbo, in altri casi (*l'ha preso Marco, il manuale di storia*) possono essere il frutto di un ripensamento del parlante, che dopo una prima progettazione della frase senza l'elemento nominale (*l'ha preso Marco*), sente il bisogno di esplicitare il riferimento del pronome atono.

Parte terza
*Progettazione e realizzazione
di percorsi didattici*



Introduzione

Abbiamo visto che l'italiano L2 è ampiamente diffuso nel mondo e che esistono specificità legate alla sua storia e alle sue caratteristiche linguistiche. Abbiamo visto che esistono condizioni di acquisizione sia spontanea che guidata che caratterizzano i vari profili di apprendenti. Ci concentreremo ora sui tipi di interventi che sono specifici delle condizioni di apprendimento guidato, assumendo la prospettiva del docente di italiano L2 che tali interventi deve progettare e proporre ai propri destinatari.

Viste le sempre maggiori possibilità di contatti interlinguistici fra pari (in presenza o in rete) che favoriscono l'apprendimento spontaneo delle lingue non materne, è infatti urgente ridefinire e affinare le competenze specifiche dei docenti di lingue, in modo da rendere il contesto di apprendimento guidato un ambito ottimale e finalizzato agli scopi: senza illusioni miracolistiche, è pur vero che il docente di lingua, i materiali didattici, le tecnologie educative possono fare la differenza, se non altro accelerando i tempi di apprendimento, favorendo la riflessione metalinguistica, creando in ultima istanza le migliori condizioni per sviluppare la capacità di apprendere anche autonomamente.

Ma non basta. L'apprendimento di una seconda lingua è ormai divenuto parte integrante della vita di ogni individuo in una società complessa come quella attuale, specialmente in quelle aree del mondo in cui i contatti fra persone di lingua diversa sono più frequenti o le stesse politiche educative favoriscono la formazione di cittadini bilingui. Non è sempre stato così: in certi periodi storici anche recenti l'idea stessa di una identità bilingue e biculturale è stata guardata con sospetto (si pensi ai movimenti nazionalistici e alle conseguenti teorie di protezionismo anche culturale che si diffusero influenzandosi a vicenda all'inizio del Ventesimo secolo in Europa). Proprio l'Europa è invece oggi al centro di un movimento ideologico opposto, visti anche i recenti interventi di politica linguistica che intendono favorire lo sviluppo di un nuovo cittadino europeo, competente nella propria madrelingua, in una lingua veicolare comune e in almeno un'altra lingua scelta per i propri interessi e i propri bisogni comunicativi. Insegnare una lingua moderna in Europa oggi (e quindi anche l'italiano L2) significa non solo creare per i propri studenti le condizioni migliori per favorire i loro processi di apprendimento, ma anche aiutarli a sviluppare delle competenze spendibili socialmente, finalizzate anche al miglioramento delle condizioni di convivenza fra le persone e fra gli Stati stessi.

Questi nuovi obiettivi determinati dal contesto storico e sociale in cui avviene oggi l'apprendimento guidato delle lingue moderne ci spingono ad attribuire un ruolo particolarmente importante alle fasi della progettazione e della realizzazione didattica.

In questa terza sezione del *Manuale* metteremo dunque in relazione gli aspetti sociolinguistici e linguistici della didattica dell'italiano L2, illustrati nelle sezioni precedenti, con le questioni più tipicamente applicative, cercando di rispondere in particolare a queste domande:

- ✓ Quali sono le linee-guida per la progettazione e la programmazione didattica?
- ✓ Quali sono i modelli operativi in uso, in riferimento all'italiano L2, e come adattarli alle nuove realtà di insegnamento misto, in cui tanta parte hanno anche le esperienze extrascolastiche, l'apprendimento autonomo e l'*e-learning*?

- ✓ In che modo la dimensione progettuale si può tradurre in azione e gestione della classe?
- ✓ Quali sono le caratteristiche dell'interazione docente-allievo nella classe di italiano L2?
- ✓ Quali strategie può adottare un docente per rendere il proprio parlato più funzionale agli obiettivi di apprendimento dei propri destinatari?
- ✓ Che ruolo ha la valutazione e l'autovalutazione nell'apprendimento della L2 e nella formazione del docente di lingue?
- ✓ Quali sono gli strumenti più recenti prodotti dal Consiglio d'Europa per armonizzare l'apprendimento delle lingue, per promuovere la qualità nella didattica e per migliorare la formazione dei docenti?

9

Progettazione e programmazione didattica

La progettazione dell'azione didattica costituisce una componente essenziale e integrante dell'insegnamento. È difficile pensare che un docente possa entrare in classe senza aver meditato su cosa deve fare. Può aver ideato il proprio intervento in maniera frettolosa e sommaria, con poco rigore metodologico, facendo ricorso solo alla propria intuizione, ma un minimo grado di progettualità è sempre alla base dei materiali presentati e delle attività proposte.

Se si vogliono elaborare percorsi formativi efficaci, trasparenti e valutabili, l'attività di pianificazione deve però essere attuata secondo criteri metodologicamente fondati e condivisi e non costituire solo il frutto dell'iniziativa e della sensibilità del singolo docente. Inoltre non può limitarsi all'ideazione di una sola lezione o di qualche unità, ma deve estendersi all'intero percorso di insegnamento, di cui le singole sezioni indipendentemente dal modello operativo di riferimento (v. cap. 10), fanno organicamente parte. L'esigenza di progettare l'azione didattica in modo da sottrarre l'insegnamento all'improvvisazione, alla casualità e all'intuizione individuale ha condotto quindi alla ricerca di metodi idonei per organizzare corsi e sistemi educativi¹, i quali hanno dato inizialmente vita a forme di programmazione centrate sulla selezione dei contenuti di apprendimento e, in tempi più recenti, a modelli di progettazione didattica sistematici e organici, in grado di tenere conto della molteplicità di fattori, che intervengono nel processo di insegnamento-apprendimento (Pellerey 1994).

La **progettazione di un percorso di apprendimento linguistico** rappresenta infatti un'attività complessa che richiede di prendere in considerazione una serie di variabili fondamentali (tempo, contesto e articolazione dell'intervento didattico, risorse disponibili, caratteristiche e scopi degli apprendenti), ma implica anche riflessioni sui fini della formazione e scelte sul piano metodologico.

¹ La ricerca sistematica sui metodi di organizzare percorsi di apprendimento ha avuto inizio nel secondo dopoguerra negli USA, soprattutto ad opera di Tyler che tenta di individuare le componenti strutturali della progettazione curricolare. Negli anni Sessanta del secolo scorso si sviluppano filoni di ricerca, anche in Europa, mentre negli USA studiosi come Bruner e Ausubel approfondiscono la relazione tra processi cognitivi, forme di apprendimento e percorsi istruttivi. Negli anni Settanta, in entrambi i continenti, viene sviluppata la ricerca sull'individuazione degli obiettivi educativi attraverso i contributi di Gagné, Mager e Davies. Nel 1975 Stenhouse pubblica a Londra l'opera *An Introduction to Curriculum Research and Development* nella quale presenta principi e questioni metodologiche per la progettazione curricolare, che non può procedere solo attraverso obiettivi organizzati gerarchicamente e deve tenere conto delle variabili in gioco nel processo di insegnamento-apprendimento. Negli anni Ottanta e Novanta si sviluppano studi che, facendo riferimento a nuovi quadri teorici di riferimento, conducono alla formulazione di modelli di progettazione che si distaccano da quello per obiettivi, aprendo prospettive diverse nel campo della progettazione didattica.

La **definizione del syllabo**, cioè la specificazione e la sequenziazione dei contenuti di insegnamento, i cui criteri di realizzazione sono stati illustrati nel cap. 7, costituisce solo una parte dell'attività di progettazione didattica, che comprende anche l'individuazione degli obiettivi, la scelta dei materiali, dei sussidi e delle procedure operative che ne permettono il conseguimento (Lavinio 2000). In altre parole progettare un percorso di apprendimento significa non solo stabilire **cosa insegnare** ma anche **come farlo e a quale scopo**.

I paragrafi che seguono approfondiscono dunque i diversi aspetti che entrano in gioco nella definizione di un percorso di apprendimento e illustrano i principali metodi e strumenti di programmazione elaborati dalla ricerca nel campo della progettazione didattica.

Progettare e programmare l'azione didattica

I termini progettare e programmare vengono usati nella letteratura glottodidattica sia come sinonimi per indicare l'insieme delle scelte e delle operazioni di organizzazione di un percorso di apprendimento, sia per riferirsi ad aspetti diversi dell'azione progettuale.

Balboni (2002) considera componenti dell'attività curricolare l'individuazione dei fini e degli obiettivi di apprendimento, la selezione dei materiali e dei mezzi per realizzare l'insegnamento, ricorrendo al termine "programmazione" per indicare un secondo livello dell'attività di pianificazione centrata sul modo di organizzare i materiali. In altri termini, "programmare" significa strutturare il percorso di apprendimento in unità, moduli, o secondo altri modelli operativi. Altri autori si riferiscono a questo secondo livello di definizione del percorso didattico, usando invece il termine "progettazione".

Al di là del ricorso ad una terminologia non univoca, le posizioni dei diversi autori convergono nel riconoscere una duplice articolazione dell'attività di progettazione di un percorso di apprendimento. Ad un primo livello, la progettazione si centra sull'elaborazione di ipotesi relative all'organizzazione di un intervento didattico, in un concreto contesto di insegnamento-apprendimento, definendo le competenze da sviluppare, i contenuti da presentare, i materiali e i sussidi a cui ricorrere. Nel tentativo di fare chiarezza terminologica, possiamo definire **macroprogettazione** (in inglese *planning*) questo primo livello di strutturazione dell'azione didattica e riservare il termine **programmazione** alla sola attività di definizione delle finalità formative e degli obiettivi di apprendimento.

Segue poi nel processo di pianificazione, un livello di **microprogettazione** (in inglese *design*), in cui si scende nel dettaglio della definizione di come deve essere organizzato sul piano operativo l'insegnamento perché si promuova l'apprendimento. A questo livello vengono precisati, per ogni segmento di cui si compone il macropercorso ideato, le modalità di presentazione dei materiali, le tecniche da impiegare per

Secondo gli studi glottodidattici italiani, il **curricolo** consiste nell'insieme delle decisioni prese per pianificare, organizzare, implementare e valutare un progetto di insegnamento, che comprende la definizione di un **programma**, cioè di mete e degli obiettivi da conseguire, l'elaborazione di un **syllabo** e **indicazioni metodologiche** per l'organizzazione di un piano didattico e per la verifica dei risultati (Balboni 1994 e 2002; Ciliberti 1994).

In ambito scolastico, per **curricolo** si intende il percorso seguito dallo studente in un determinato ordine di scuola, stabilito in documenti programmatici ministeriali. In questo ambito si parla dunque di **curricolo** per la scuola primaria o per la scuola secondaria. Con il termine **curricolo** ci si riferisce anche al percorso formativo offerto da un'istituzione scolastica per una disciplina specifica (Bertocchi 2000), o per un campo d'esperienza (MPI 2007), nell'ambito del proprio Piano dell'offerta formativa.

lo sviluppo delle diverse abilità e l'acquisizione delle conoscenze previste, le procedure da impiegare per promuovere l'interazione comunicativa in classe, secondo formati operativi messi a disposizione dalla ricerca glottodidattica (V. cap. 10).

In ambito scolastico questi due livelli di articolazione dell'attività progettuale sono realizzati in tre momenti diversi.

Il primo è costituito dall'elaborazione da parte del Collegio dei docenti del Piano dell'Offerta Formativa (POF), attraverso cui viene definita l'identità dell'istituto scolastico, vengono delineate le scelte culturali, didattiche e organizzative, messe a fuoco le finalità formative e gli strumenti per conseguirle, indicati i criteri di monitoraggio e autovalutazione, tenendo conto dei bisogni e delle risorse del territorio e delle condizioni di attuazione dell'azione formativa.

La macroprogettazione del percorso didattico viene completata con un secondo momento progettuale in cui sono stabiliti, dal Consiglio di classe, di interclasse o di intersezione, gli obiettivi didattici trasversali, pluridisciplinari e disciplinari e definiti i contenuti oggetto di apprendimento.

Il terzo momento, che nella scuola primaria è attuato con incontri periodici dagli insegnanti di classi parallele e da gruppi di lavoro, è dedicato alla microprogettazione della dimensione operativa dell'azione didattica.

Alcune delle metodologie prese in esame sono essenzialmente impiegate per l'insegnamento delle lingue straniere (progettazione per compiti), mentre altre si rifanno a modelli pedagogici generali, utilizzati per la pianificazione didattica in più ambiti disciplinari, compreso quello linguistico (progettazione per obiettivi e per sfondi integratori). L'esigenza di prendere in considerazione questi modelli nasce dal fatto che l'italiano L2 oggi è insegnato in una pluralità di contesti, come è stato illustrato nella prima parte di questo volume, e la pianificazione di interventi didattici si attua anche in ambito scolastico, dove tali modelli sono comunemente impiegati per la definizione dell'azione formativa.

9.1. Scopi e mete della progettazione didattica

L'elaborazione di un progetto didattico si realizza entro un quadro di riferimento teorico-metodologico, che fornisce criteri e strumenti per la strutturazione di itinerari congruenti con un modello di lingua e di apprendimento, rispondenti alle esigenze degli utenti e percorribili, ma anche entro un sistema di valori sociali, che cambiano nel tempo e definiscono le finalità dell'azione formativa. Si tratta di orientamenti di fondo, principi che guidano l'attività progettuale, indicando traguardi da conseguire a lungo termine, attraverso i quali possono essere soddisfatte esigenze, come il rapporto e la convivenza democratica tra popoli, la mobilità degli individui, lo sviluppo culturale ed economico, la formazione culturale delle nuove generazioni, proprie dei contesti socioculturali in cui si attua il percorso formativo.

Nell'insegnamento linguistico le finalità di un progetto didattico assumono una **valenza educativa**. Chi apprende una lingua infatti trasforma non solo le proprie conoscenze relative a quel particolare sistema linguistico e le proprie competenze linguistiche-comunicative, ma anche il proprio potenziale cognitivo, certi aspetti della propria personalità e atteggiamenti nei confronti del mondo. Come esplicita il *QCE*, facendo proprio il concetto di educazione linguistica², «le competenze linguistiche e culturali di ciascuna

² Per un approfondimento del concetto di educazione linguistica e della sue evoluzioni si veda Lo Duca 2004.

lingua vengono modificate dalla conoscenza dell'altra e contribuiscono alla consapevolezza interculturale, al saper essere e al saper fare. Aiutano l'individuo a sviluppare una personalità più ricca e complessa, potenziando le sue capacità di apprendere altre lingue e promuovono la sua apertura verso nuove esperienze culturali» (QCE: 55).

Educare, istruire, formare

La parola **educazione** viene dal latino *educere* che significa "condurre fuori", "trarre" ciò che l'apprendente elabora, cioè promuovere l'emergere di potenzialità che conducono allo sviluppo della sfera intellettuale, cognitiva, psico-affettiva e sociale, incidendo sul modo di essere e di fare dell'individuo. Il processo educativo rende possibile il rapporto tra le generazioni poiché, attraverso l'elaborazione e la costruzione di conoscenza, i giovani mutano significati e concezioni del rapporto con il mondo, acquisiscono comportamenti e modelli socioculturali che permettono loro l'ingresso in contesti di vita più ampi di quelli di appartenenza primaria (Semeraro 1999).

L'educazione è distinta dall'**istruzione** (dal latino *instruere* = costruire, fabbricare, addottrinare), che mira all'acquisizione di un *corpus* di conoscenze articolate e di abilità pratiche, relative ad un'area disciplinare, ad un'arte o ad un'attività. Il processo educativo comprende quello istruttivo, ma non si esaurisce con esso.

La distinzione tra i due processi (non operabile in inglese dove il termine *education* si riferisce ad entrambi), e la loro complementarità è un aspetto fondante della scuola italiana dell'obbligo le cui finalità educative, da conseguire tramite l'istruzione, sono dichiarate in tutti i documenti programmatici elaborati dalla sua istituzione, dopo l'unità d'Italia, ad oggi. Ciò è ribadito in modo diretto dalle ultime indicazioni ministeriali inerenti la costruzione del curricolo nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione: "Compito della scuola è educare istruendo le nuove generazioni." (MPI 2007: 5).

Formare significa invece, "dare forma", "modellare" e costituisce un termine più recentemente entrato nell'uso corrente. La **formazione** (in inglese *training*, dove ha anche il significato di *addestrare*) è un processo che conduce all'acquisizione di competenze di base e specifiche consentendo l'inserimento culturale, sociale e produttivo dell'individuo. Da un lato la formazione presuppone l'educazione (spesso i due termini sono usati come sinonimi), dall'altro si integra con l'istruzione. Mirando infatti allo sviluppo di competenze specifiche, la formazione si avvale di percorsi istruttivi attraverso i quali vengono acquisite le conoscenze inerenti a campi definiti del sapere e le abilità operative per l'espletamento di compiti e funzioni, che in ambito professionale corrispondono a profili di attività.

Nella sua funzione di documento di politica linguistica³, il QCE indica espressamente le mete da conseguire con l'insegnamento delle lingue, le quali consistono nello sviluppo del **plurilinguismo** e del **pluriculturalismo** del cittadino europeo, intesi non come la giustapposizione di più lingue e culture nel repertorio individuale o collettivo, ma come l'acquisizione di una competenza complessa e composita, che consenta interazioni sociali interculturali, favorendo la costruzione di una cittadinanza democratica, la cooperazione e l'integrazione a livello europeo:

3 Oltre ad essere uno strumento di lavoro per amministratori scolastici, insegnanti, esaminatori, autori di materiali didattici e realizzatori di certificazioni, il QCE è anche un documento di politica linguistica, correlato alle Raccomandazioni R (82) 18 e R (93) 6 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, le quali raccomandano il mantenimento del ricco patrimonio linguistico e culturale europeo attraverso la protezione delle diversità da perseguire con una decisa azione educativa da parte degli stati membri (QCE: 2-4).

Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società... L'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione, cioè, mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli... queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono. (QCE: 5)

Ciò implica una revisione degli scopi dell'azione formativa che non possono più consistere nello sviluppo della padronanza di una o più lingue straniere, avendo come modello il livello di competenza del parlante nativo, ma nello sviluppo a lungo termine di diverse abilità linguistiche, che corrispondano a **percorsi opzionali** da scegliere nell'ambito dell'offerta formativa, in considerazione del fatto che:

la conoscenza di una lingua è comunque parziale, perfino quando si tratti della "lingua madre" o "nativa". In un individuo reale la conoscenza è sempre incompleta, non è mai sviluppata o perfetta come la si immagina nell'utopico "parlante nativo ideale". Nessuno, inoltre, ha una padronanza equilibrata delle diverse componenti della lingua (per esempio delle abilità orali piuttosto che di quelle scritte o di quelle di comprensione e interpretazione piuttosto che di produzione). (QCE: 207)

In ambito scolastico, alle finalità indicate dal QCE si affiancano quelle previste dai documenti ministeriali inerenti la programmazione nei vari ordini di scuola. Si tratta di finalità istituzionali, formulate centralmente, a livello ministeriale e non localmente da ogni singolo istituto, perché rispecchiano le necessità generali della società, che affida alla scuola il compito di formare le nuove generazioni di cittadini.

Le ultime **Indicazioni per il curricolo** del Ministero della Pubblica Istruzione (MPI 2007)⁴ in linea con quanto affermato nei documenti europei, considerano **mete** dell'apprendimento linguistico la crescita psicosociale dell'individuo, l'esercizio di una "cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale", l'accesso ad altre culture e l'acquisizione della consapevolezza della funzione della lingua come sistema simbolico per la categorizzazione del reale e l'espressione di fatti culturali. In un contesto sociale sempre più multietnico e multiculturale, in cui la globalizzazione dei mercati e la riduzione delle frontiere intensificano i contatti tra individui con differenti lingue e culture, le **Indicazioni** individuano nella **valorizzazione della diversità e dell'identità linguistica-culturale** una delle finalità da perseguire con l'azione didattica, che deve mirare a fornire alle nuove generazioni le

Negli ultimi anni nella scuola italiana ai programmi, centralmente stabiliti dal Ministero, si sono sostituite le **indicazioni**, che non prescrivono più gli obiettivi da raggiungere e i contenuti oggetto di insegnamento. Dopo il DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, con il quale si è concluso l'iter normativo relativo all'autonomia scolastica, la progettazione curricolare ed extra-curricolare è affidata ai singoli istituti che, nel rispetto delle finalità del sistema, degli obiettivi generali definiti al Ministero, tenendo conto delle "esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale", definiscono i percorsi formativi per i propri alunni.

Attraverso le **indicazioni** sono quindi fornite le coordinate entro le quali attuare la progettazione, in modo che possa essere garantito il carattere unitario del sistema istruttivo, permettendo però di valorizzare il pluralismo culturale e territoriale.

4 Per un approfondimento delle nozioni di finalità, traguardi e obiettivi nelle *Indicazioni per il curricolo*, si rinvia a Colombo 2008.

competenze necessarie per interagire nel contesto sociale in cui vivono e a «formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite».

In questo senso la presenza di **alunni con cittadinanza non italiana** nella scuola rappresenta un'opportunità per tutti, che deve essere colta attraverso la realizzazione di progetti didattici volti a sostenere l'interazione linguistica e la dimensione interculturale dell'apprendimento. Il rispetto per l'identità di ognuno, la considerazione per l'unicità del singolo e la valorizzazione delle caratteristiche individuali, rappresentano infatti **scopi** da cui la progettazione di percorsi di apprendimento con valenza educativa non può prescindere.

La progettazione di interventi didattici, intesa come risposta articolata e di qualità ad una esigenza di formazione, sia nel caso in cui venga soddisfatta attraverso il sistema scolastico, che tramite un corso organizzato da altri enti pubblici o privati, non è riconducibile alla mera definizione della dimensione operativa dell'insegnamento, ma comporta scelte congruenti con una cornice valoriale delineata dal contesto sociale, culturale e politico entro il quale tale richiesta viene formulata.

9.2. Modelli di progettazione didattica

Nell'ambito della ricerca sui metodi per l'organizzazione di corsi e di sistemi educativi, sono stati definiti una **pluralità di modelli** per la progettazione di percorsi didattici. Al docente si offre quindi una serie di possibilità per pianificare il proprio intervento, ciascuna delle quali presenta vantaggi e svantaggi, risulta maggiormente adatta a determinati contesti di insegnamento o a diverse aree disciplinari e può essere proficuamente impiegata con specifiche tipologie di apprendenti.

Sebbene ciascun modello si caratterizzi in base al quadro teorico al quale fa riferimento, da cui derivano i criteri per la definizione degli obiettivi didattici, la selezione dei contenuti, la scelta delle procedure operative e l'individuazione di strumenti per la verifica e la valutazione, è possibile ricondurre le diverse metodologie progettuali a **due matrici**: quella con andamento lineare e quella con struttura reticolare (Cicatelli 2005).

La prima si fonda su una concezione dell'apprendimento come processo di accumulazione progressiva di conoscenze e abilità, da sviluppare attraverso il conseguimento di obiettivi tassonomici. Nella progettazione definita per obiettivi, il percorso didattico ha dunque una struttura sequenziale e segmentabile.

La seconda considera invece l'apprendimento come un processo di scoperta, costruzione personale della conoscenza e negoziazione di significati che si realizza percorrendo itinerari costellati da nodi interconnessi, raggiungibili da ciascun apprendente seguendo tragitti diversi. Rientrano in questa tipologia di modelli la progettazione per sfondi integratori e quella per compiti.

9.2.1. La progettazione per obiettivi

La **progettazione per obiettivi** costituisce il modello di pianificazione dell'azione didattica maggiormente utilizzato, sia in abito scolastico che in corsi di lingua offerti da istituzioni pubbliche e private.

Introdotta in Italia negli anni Settanta del secolo scorso, grazie anche alla normativa scolastica che ha accolto e diffuso questo

Qualsiasi modello di progettazione didattica non può prescindere dalla individuazione degli obiettivi che si intendono conseguire con l'azione formativa. Non è dunque l'identificazione di traguardi di apprendimento a caratterizzare la progettazione per obiettivi ma la centralità che questi occupano nella definizione del percorso didattico e le modalità attraverso cui sono definiti.

modello⁵, la progettazione per obiettivi è diventata sinonimo della progettazione didattica *tout court*.

Alla **matrice comportamentista**, nell'ambito della quale questo modello di progettazione è stato elaborato, è da attribuire la concezione lineare e cumulativa del percorso di apprendimento, che procede dal semplice al complesso, e l'insistenza sugli aspetti osservabili e misurabili degli obiettivi. In questa prospettiva infatti l'azione progettuale consiste nella definizione e sequenziazione di obiettivi individuabili e isolabili, da raggiungere seguendo un itinerario didattico e da formulare in termini di **comportamenti osservabili**, in modo che il loro conseguimento possa essere verificato. Ogni obiettivo deve essere pertanto **operazionalizzato**, cioè descritto come una prestazione realizzabile ad un determinato livello, che l'alunno deve essere in grado di esibire in certe condizioni e impiegando particolari contenuti. Mager (1978) precisa che la buona formulazione di un obiettivo deve dare risposta a tre domande:

- cosa lo studente deve essere in grado di fare
- avendo a disposizione che cosa
- a quale grado di accuratezza.

Quest'ultimo aspetto dell'obiettivo rinvia all'adozione di un **criterio di misurazione**, che permetta di valutare se l'apprendimento ha avuto esiti positivi.

Gli obiettivi che descrivono il percorso didattico da realizzare, devono inoltre essere **disaggregabili** in sotto-obiettivi, cioè in capacità parziali che consentono di acquisire abilità più complesse⁶. Sulla base di questa concezione gerarchica degli apprendimenti è possibile articolare il percorso di insegnamento in **obiettivi generali**, intermedi e finali. I primi costituiscono i **traguardi**, congruenti con le finalità dell'azione formativa, da conseguire al termine di un corso di studi (ad esempio, alla fine della scuola primaria). Dalla definizione degli obiettivi generali derivano quelli specifici di un segmento del percorso formativo (un anno scolastico, un ciclo o un singolo corso), che si articolano in **obiettivi finali** del percorso, conseguibili attraverso una sequenza di **obiettivi intermedi**, che possono corrispondere anche a quelli delle singole unità didattiche (v. cap. 10).

Dalla definizione degli obiettivi dipendono le scelte relative alla selezione e alla progressione dei contenuti di insegnamento, cioè agli elementi linguistici da inserire nel syllabo e alla loro sequenziazione (v. cap. 7).

Una chiara esemplificazione di obiettivi generali e specifici è fornita dalle *Indicazioni per il curricolo* (MPI 2007) che, come gli altri documenti programmatici della scuola italiana, si rifà alla progettazione per obiettivi.

Nel documento, dopo essere state illustrate le finalità della formazione nella scuola di base, vengono infatti indicati gli obiettivi generali da raggiungere con un segmento scolastico, formulati come "traguardi per lo sviluppo delle competenze" e gli obiettivi specifici di apprendimento per un ciclo o per un anno scolastico.

Ad esempio, nella sezione rivolta alla scuola primaria, segmento scolastico in cui gli apprendimenti sono organizzati per aree disciplinari, gli obiettivi generali indicati per le lingue comunitarie sono i seguenti:

- 5 I programmi della scuola media del 1979, quelli della scuola elementare del 1985, gli *Orientamenti della scuola dell'infanzia* del 1991, le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* del 2003 e le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 sono tutti elaborati facendo riferimento alla progettazione per obiettivi.
- 6 La concezione dell'apprendimento come accumulazione progressiva di competenze e sottocompetenze ha condotto alla formulazione di tassonomie di obiettivi, tra cui la nota tassonomia di Bloom. Scopo delle tassonomie era quello di fornire classi di tipi di comportamento che gli studenti dovevano esibire come risultato dell'intervento formativo, in modo da poter giungere ad una valutazione valida e affidabile.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua straniera

L'alunno riconosce se ha o meno capito messaggi verbali orali e semplici testi scritti, chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, stabilisce relazioni tra elementi linguistico-comunicativi e culturali appartenenti alla lingua materna e alla lingua straniera.

Collabora attivamente con i compagni nella realizzazione di attività collettive o di gruppo, dimostrando interesse e fiducia verso l'altro; individua differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalla lingua straniera senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Comprende frasi ed espressioni di uso frequente, relative ad ambiti familiari (ad esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro).

Interagisce nel gioco e comunica in modo comprensibile e con espressioni e frasi memorizzate in scambi di informazioni semplici e di routine.

Descrive in termini semplici, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati. (*ibidem*: 59)

Sulla base di questi traguardi, vengono formulati gli obiettivi di apprendimento da conseguire al termine della classe terza, cioè di un ciclo:

Ricezione orale (ascolto)

Comprendere istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano pronunciate chiaramente e lentamente.

Ricezione scritta (lettura)

Comprendere cartoline, biglietti di auguri, brevi messaggi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo parole e frasi con cui si è familiarizzato oralmente.

Interazione orale

Interagire con un compagno per presentarsi, giocare e soddisfare bisogni di tipo concreto utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione, anche se formalmente difettose.

Produzione scritta

Copiare e scrivere parole e semplici frasi attinenti alle attività svolte in classe. (*ibidem*: 59-60)

Il progetto didattico non può essere considerato completo se non comprende indicazioni sulle strategie, le tecniche, i materiali e i sussidi didattici da utilizzare per la realizzazione del corso e un sistema di verifica, che consenta di accertare il conseguimento degli obiettivi fissati. Tale sistema, oltre a prevedere criteri di misurazione delle prestazioni, deve includere strumenti per l'accertamento dei risultati, che forniscano informazioni utili per valutare l'apprendimento, ma anche per correggere gli errori, ridefinire gli obiettivi, modificare il metodo e le tecniche, cioè per procedere alla revisione del progetto formativo e all'elaborazione di strategie di recupero appropriate. Ogni progetto didattico è infatti un'ipotesi di lavoro che, una volta elaborata, deve essere realizzata e ciò comporta un costante adattamento alle concrete condizioni di insegnamento. Il ruolo della verifica è dunque quello di raccogliere in modo sistematico informazioni su come procede il processo di insegnamento-apprendimento, cioè monitorare la realizzazione del progetto in modo da poter intervenire per ridurre la distanza tra ciò che è stato previsto e ciò che è stato ottenuto. Il *feed-back* fornito, come mostra la Fig. 1, non è solo relativo all'apprendimento degli studenti, ma riguarda anche l'operato dell'insegnante, a cui si devono le scelte inerenti la progettazione del percorso didattico e la sua implementazione in classe. (Porcelli 1994).

Figura 1. Componenti del progetto didattico nella progettazione per obiettivi (tratto con modifiche da Porcelli 1994)



Si deve alla **visione sistemica** del progetto di insegnamento, in cui le diverse componenti sono correlate e organizzate in una struttura ordinata e razionale, alla duttilità e alla linearità delle procedure da adottare per la sua elaborazione, la diffusione della progettazione per obiettivi, che è sopravvissuta al superamento del quadro teorico di riferimento dal quale ha avuto origine ed è stata accolta, seppur con alcune rivisitazioni, da approcci come quello cognitivista che non considerano l'apprendimento un processo lineare e cumulativo.

Le revisioni subite negli anni da questo modello riguardano soprattutto l'individuazione degli obiettivi, che si è allontanata dalla logica comportamentista, per giungere ad una formulazione meno rigida e meno legata alla rilevabilità e alla misurabilità delle prestazioni. Nelle progettazioni realizzate oggi, gli obiettivi sono definiti non più in termini di comportamenti osservabili, ma di **competenze**, cioè di capacità di usare consapevolmente ed efficacemente conoscenze, abilità, motivazioni e atteggiamenti per effettuare prestazioni orientate al conseguimento di uno scopo (Ambel 2000)⁷.

Sebbene la nozione di competenza comprenda sempre l'idea di comportamenti direttamente osservabili, non si identifica con la sola *performance*, ma si estende alla padronanza dei processi mentali che sono alla base dell'esecuzione, realizzata con il ricorso a conoscenze sia dichiarative che procedurali (v. *Introduzione alla Seconda parte*): Inoltre la competenza implica accanto alla dimensione cognitiva anche quella affettiva, coinvolgendo atteggiamenti, motivazioni, la disponibilità ad apprendere, cioè il "saper essere" dell'individuo.

⁷ La definizione data da Ambel (2000) è simile a quella del *QCE* in cui si afferma che "le competenze sono costituite dall'insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono ad una persona di compiere delle azioni" (*QCE*: 12).

Nell'approccio adottato dal QCE l'uso di una lingua e il suo apprendimento sono concepiti come azioni compiute dagli individui che, in qualità di membri di una società, sviluppano una gamma di **competenze generali e linguistico-comunicative**, utilizzate in contesti e condizioni differenti per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste attività implicano la capacità di gestire testi, sia sul piano ricettivo che produttivo, in **domini d'uso**, attivando strategie che consentono di compiere **compiti**. Ciascuna delle componenti di questo modello descrittivo può costituire il "punto focale" per la definizione degli obiettivi, che possono dunque essere formulati in termini di:

- sviluppo delle **competenze generali** dell'apprendente, che in alcuni casi necessita di acquisire solo conoscenze di tipo dichiarativo (ad esempio conoscenze grammaticali), in altri di sviluppare la propria personalità, per cui singoli aspetti delle competenze generali diventano obiettivi parziali per conseguire la complessa competenza plurilingue e pluriculturale;
- estensione e diversificazione della **competenza linguistico-comunicativa**, con lo sviluppo di uno o più aspetti di questa competenza;
- **attività linguistiche** specifiche, attribuendo maggiore importanza ad uno o più delle attività di produzione ricezione, interazione e mediazione, il cui sviluppo viene assunto come obiettivo;
- operazioni funzionali a un **dominio**, sviluppando competenze che consentono di interagire in una particolare sfera d'azione come ad esempio il lavoro o lo studio;
- **compiti**, per la realizzazione dei quali è necessario sviluppare, arricchire e diversificare delle strategie di comunicazione e di apprendimento, che sono quindi promosse a obiettivo (QCE: 166-170).

La formulazione degli obiettivi di apprendimento in termini di competenza è ribadita dal QCE, che offre una serie di **descrittori** della competenza linguistica-comunicativa, articolati in livelli progressivi (v. cap. 7), sulla base dei quali possono essere accertati e certificati i livelli di competenza, nonché formulati gli **obiettivi di apprendimento**, tenendo conto del fatto che «obiettivi adatti a un determinato stadio di apprendimento per un determinato apprendente, o per una classe di apprendenti di una determinata età, non possono essere dedotti, sulla base di una lettura lineare e analitica, dalle scale proposte per ciascun parametro» della competenza (QCE: 163). Le decisioni relative agli obiettivi da includere nel programma di apprendimento non possono infatti prescindere da considerazioni sui bisogni degli apprendenti, dai quali derivano le attività linguistiche rilevanti che dovranno essere in grado di svolgere (v. par. 9.3.1.).

9.2.2. La progettazione per sfondi integratori

Un modello di progettazione, diffusosi a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, è quello definito per "sfondi integratori". Questo modello non è stato specificatamente ideato per la pianificazione didattica nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere ma, costituendo la metodologia di progettazione impiegata nella scuola dell'infanzia e in alcuni casi nei primi anni della scuola primaria, rappresenta una modalità di definizione dei percorsi formativi con cui chi insegna l'italiano come lingua di contatto si trova a confrontarsi.

La progettazione per sfondi integratori si fonda sul **principio gestaltico** secondo il quale le nostre percezioni non costituiscono un aggregato frammentario di elementi, bensì un'unità strutturata, in cui il rapporto tra le diverse parti è colto unitariamente in relazione ad un contesto (v. par. 10.1.2.). Osservando, ad esempio, la classica figura reversibile (Fig. 2) possiamo infatti vedere due soluzioni percettive, il volto di una vecchia signora o quello di una giovane donna, a seconda della relazione che stabiliamo tra l'insieme degli elementi in primo piano e lo sfondo (v. anche 10.1.2.).

Figura 2. Rapporto figura-sfondo: la giovane-vecchia di Boring



Analogamente, le diverse esperienze di apprendimento possono assumere significato all'interno di un quadro di riferimento unitario, uno sfondo che le configuri come un complesso strutturato di attività.

Lo sfondo integratore fornisce dunque un **contesto**, che permette di vedere la realtà esterna in una determinata prospettiva, di costruire un'immagine complessa e di metterla in relazione con la realtà interna al soggetto apprendente (Berlini-Canevaro 1996). Oltre a costituire una cornice esperienziale, lo sfondo ha una **valenza motivazionale** stimolando il bambino alla scoperta, promuove modalità cooperative e partecipative di apprendimento e favorisce il raccordo tra componente cognitiva e affettiva.

In base ai bisogni degli alunni e agli obiettivi da conseguire, nella progettazione per sfondi integratori si ricorre a tre tipi principali di sfondi, che orientano le attività didattiche e consentono la realizzazione di esperienze diverse:

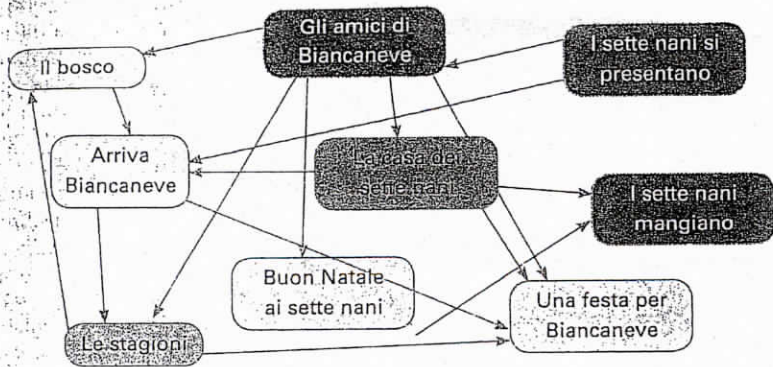
- **metaforico**, che permette ai bambini di ristrutturare il significato di una situazione problematica, introducendo attraverso una metafora una prospettiva diversa di osservazione e promuovendo la condivisione dell'esperienza;
- **narrativo**, che consiste in una storia entro la quale si collocano e acquisiscono significato i diversi compiti di apprendimento. Per la costruzione di questo tipo di sfondo, che rappresenta quello maggiormente utilizzato, si possono impiegare fiabe o testi narrativi, anche noti agli alunni;
- **simulazione di contesti**, che consiste nella riproduzione in scala di un ambiente particolare, come ad esempio la città, il bosco, il castello, la nave, attraverso cui creare connessioni tra le diverse attività, riconducendole ad un quadro di riferimento spaziale.

La selezione del tipo di sfondo, ritenuto più utile al contesto di apprendimento-insegnamento in cui si opera, è affiancata nell'attività di progettazione dalla definizione dello **sfondo istituzionale**, cioè dalla specificazione dell'organizzazione degli spazi, delle modalità di esecuzione delle attività, dei tempi di attuazione dei compiti e degli strumenti da impiegare.

Nella progettazione per sfondi integratori gli obiettivi di apprendimento sono individuati in relazione a diversi campi di esperienza⁸ e conseguiti attraverso percorsi esperienziali non lineari, che coinvolgono attivamente il bambino, lasciandolo libero di seguire i propri ritmi e di descrivere il proprio itinerario. L'insieme di percorsi intrecciati, che conducono ad obiettivi inerenti a uno o più campi di esperienza, costituisce un **nucleo progettuale** (Fig. 3). Si tratta di un segmento del percorso di lavoro che si configura come nodo di una rete che, attraversato da percorsi coerenti con lo sfondo, consente di sviluppare competenze in modo flessibile, tenendo conto delle caratteristiche individuali dell'apprendente.

8 I campi di esperienza sono settori di competenza che introducono sistemi simbolico-culturali e mediante i quali il bambino esplora ed osserva la realtà, attribuisce significato alle attività che è chiamato a svolgere e attiva processi di simbolizzazione e formalizzazione. Nelle *Indicazioni* sono segnalati 5 campi fondamentali di esperienza, attraverso cui si articola il curricolo per la scuola dell'infanzia: il sé e l'altro; il corpo in movimento; linguaggi, creatività, espressione; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo (MPI 2007).

Figura 3. Esempi di nuclei progettuali in una programmazione per sfondo intergratore



campi di esperienza

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> il corpo in movimento; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo | <input type="checkbox"/> il sé e l'altro; linguaggi, creatività, espressione; i discorsi e le parole |
| <input checked="" type="checkbox"/> linguaggi, creatività, espressione; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo | <input checked="" type="checkbox"/> il sé e l'altro, i discorsi e le parole; |
| <input checked="" type="checkbox"/> i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo | <input checked="" type="checkbox"/> il sé e l'altro, il corpo in movimento; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo |

La forma di verifica prevista da questo modello di progettazione didattica è l'osservazione sistematica dei bambini nel corso delle attività didattiche, in modo che si possa giungere alla riflessione e alla valutazione sulle competenze sviluppate e sul percorso realizzato, di cui anche gli alunni tengono traccia tramite la documentazione. Per comprendere e rievocare l'itinerario seguito, ogni bambino conserva infatti i materiali esemplificativi delle attività svolte e delle esperienze compiute, che possono così anche essere mostrate e comunicate ad altri.

9.2.3. La progettazione per compiti (task-based)

Un altro modello di progettazione, sviluppato per l'insegnamento delle lingue, che può essere considerato di tipo reticolare è quello basato sui **compiti**, cioè su attività che implicano l'uso della lingua come compilare una tabella in base alle informazioni contenute in un testo, usare una cartina per raggiungere un luogo o decidere quale appartamento prendere in affitto dopo aver letto una serie di annunci.

Fondandosi sull'assunzione che l'apprendimento sia il risultato del ricorso a meccanismi naturali di acquisizione, attivati dall'apprendente nell'esecuzione di attività linguistiche, questo modello considera il compito l'**unità di base** delle scelte da operare sul piano pedagogico nella pianificazione di interventi didattici.

Per **compito (task)** si intende un'attività da realizzare in classe, in cui la lingua oggetto di apprendimento è usata con uno scopo comunicativo per conseguire un esito e che presenta i seguenti aspetti:

- il significato risulta preminente
- esiste una connessione con attività del mondo reale
- è presente un problema comunicativo da risolvere
- il completamento del compito rappresenta un priorità
- la verifica consiste nell'esito del compito stesso.

Può dunque essere considerato un compito "lasciare un messaggio in segreteria telefonica", ma non lo è "svolgere un esercizio basato sulla trasformazione di strutture" (Skehan 1998).

Un ruolo centrale nella progettazione è rivestito dunque dalla **selezione dei compiti**⁹, che devono presentare un grado di complessità adeguata al livello di apprendimento degli studenti. Un compito troppo esigente richiede di prestare attenzione alla sua esecuzione, lasciando in secondo ordine la forma linguistica. La ristrutturazione dell'interlingua e il conseguente sviluppo della competenza si verificano però quando l'apprendente può svolgere un'attività linguistica con **fluenza ed accuratezza**, cioè quando presta attenzione sia al piano del contenuto che a quello espressivo. Forma e negoziazione del significato costituiscono quindi due componenti che devono risultare bilanciate nei compiti da proporre. La **complessità** di un compito non può essere definita solo in base alla lingua richiesta per l'esecuzione, ma secondo Skehan (1998) deve prendere in considerazione le condizioni in cui il compito deve essere eseguito (limiti temporali, velocità di svolgimento, lunghezza dei testi, grado di controllo dell'interazione ecc.) e il carico cognitivo richiesto (familiarità con l'argomento, organizzazione dell'informazione, quantità di elaborazione ecc.).

Sono individuabili tre orientamenti nella selezione di compiti al fine della costruzione di un percorso di apprendimento. Il primo ritiene che i compiti debbano essere scelti a partire dalle forme linguistiche, il cui impiego risulta necessario o naturale per il completamento del compito (Fotos - Ellis 1991). Questa prospettiva rende possibile pianificare quali strutture linguistiche saranno oggetto di apprendimento e di esercitazione nel corso dell'itinerario didattico¹⁰. Il secondo orientamento considera invece un criterio prioritario per la selezione dei compiti la naturalezza, la connessione con il mondo reale che consente l'attivazione della negoziazione dei significati, prendendo parte alla quale lo studente è indotto a riformulare le proprie produzioni, evolvendo tramite il supporto ottenuto nella comunicazione la propria competenza linguistica (Long 1988). Il terzo orientamento sostiene l'importanza della naturalezza del compito, ma riconosce il ruolo svolto dal *focus on form*, cioè dell'attenzione rivolta alle forme linguistiche, nello sviluppo dell'interlingua (Willis 1996; Skehan 1998).

Secondo quest'ultima impostazione, la progettazione procede dall'individuazione di una **gamma di strutture linguistiche**, che creano la condizione per l'attivazione dei meccanismi naturali di acquisizione, e non che devono essere impiegate per portare a buon esito il compito come nel primo orientamento, dato che far convergere l'insegnamento su un'unica e precisa struttura non ne garantisce l'apprendimento. Segue poi la selezione dei compiti che deve tenere conto della loro naturalezza e utilità, ma anche del fatto che l'attenzione non può essere completamente assorbita dalla realizzazione della transazione. Un certo spazio deve essere infatti riservato al piano espressivo, alla riflessione linguistica e allo sviluppo della consapevolezza delle forme, in modo che le strutture impiegate per la realizzazione del compito possano essere processate e condurre all'evoluzione dell'interlingua. Progressi sistematici sono sostenuti però, non solo dal *focus on form*, ma anche dalla mobilitazione delle **risorse metacognitive** dello studente, il quale deve assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e «tenere traccia di ciò che è stato appreso e di quello che rimane da apprendere» (Skehan 1998: 132).

9 La nozione di compito nel QCE si sovrappone solo parzialmente a quella di compito pedagogico intorno alla quale si articola questo modello e riportata nel riquadro. Il QCE considera infatti il compito ad un livello più generale come l'insieme di azioni che una persona compie per giungere ad uno scopo e può essere riferito anche ad azioni che non coinvolgono l'uso della lingua. Per un approfondimento della nozione di compito nel QCE v. Zorzi Calò 2006.

10 Secondo questo primo orientamento, la progettazione di un percorso didattico basato sui compiti si compone di fasi, una delle quali è dedicata all'individuazione delle forme linguistiche da utilizzare:

- selezione dei compiti in relazione al livello di apprendimento degli studenti;
- definizione degli argomenti oggetto dei compiti;
- graduazione dei compiti secondo il livello di difficoltà;
- specificazione dei generi di testo e delle strutture necessarie all'esecuzione dei compiti.

Inviare qualcuno a spegnere il forno

È pomeriggio, sei a scuola e hai un importante esame da sostenere tra 15 minuti. Improvvisamente ti ricordi di non aver spento il forno dopo aver preparato il pranzo. Non hai tempo per ritornare a casa.

Spiega ad un amico che vuole aiutarti:

- come arrivare a casa tua
- come entrare in casa e raggiungere la cucina
- come spegnere il forno.

Hai 10 minuti per prendere appunti, ma non potrai guardarli durante l'esecuzione del compito.

Ecco una lista di cose che puoi fare per prepararti al compito:

- pensa ai problemi che il tuo ascoltatore potrebbe avere e come puoi aiutarlo
- pensa a come il tuo ascoltatore può comprendere le istruzioni delle cose che deve fare
- pensa come assicurarti che il tuo amico non si perda
- pensa alle strutture grammaticali di cui hai bisogno per eseguire il compito.
- pensa alle parole di cui hai bisogno per eseguire il compito
- pensa a come evitare le difficoltà e a come risolvere i problemi di grammatica e di vocabolario.

La fase di preparazione conduce gradualmente allo svolgimento del compito (*task cycle*), su cui influiscono le condizioni di esecuzione (tempo a disposizione, canale di comunicazione, supporto fornito), che si articola in tre stadi (Willis 1996):

- esecuzione del compito in coppie o in gruppi;
- pianificazione, durante la quale lo studente organizza il resoconto, orale o scritto, di ciò che ha fatto, deciso o scoperto nel corso dell'esecuzione del compito;
- presentazione del resoconto alla classe, o tramite lo scambio di testi scritti, nel corso del quale sono confrontate le esperienze e i risultati dell'esecuzione del compito.

Le attività della fase di *post task* hanno la funzione di guidare lo studente alla riflessione linguistica, in modo che le relazioni forma-funzione e le strutture impiegate nell'esecuzione del compito diventino oggetto di attenzione e si creino le condizioni perché possano essere integrate nell'interlingua. Possono essere utilizzate a questo scopo attività di identificazione, classificazione, formulazione di ipotesi o testi che costituiscono la fonte per l'analisi di aspetti linguistici impiegati nell'esecuzione del compito (Willis – Willis 1996a).

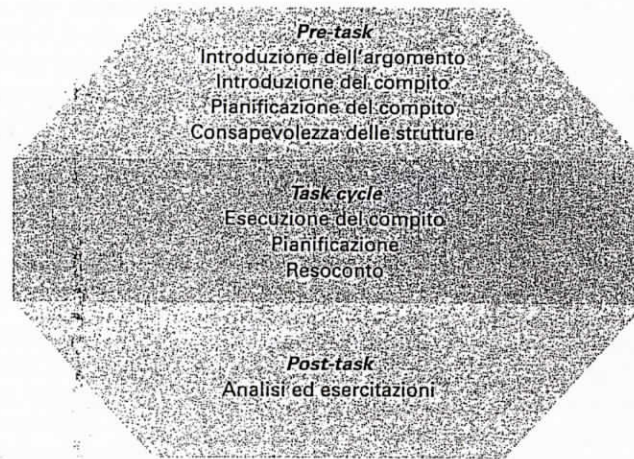
Dato che non tutte le strutture su cui è stata focalizzata l'attenzione sono interiorizzate dal discente, risulta importante attuare cicli di monitoraggio, che implicano l'autocontrollo e l'autovalutazione degli studenti e mirano ad individuare gli apprendimenti effettivamente realizzati. Sulla base degli esiti dell'attività di verifica si apre una nuova fase di progettazione, attraverso cui vengono pianificate nuove sequenze di compiti e strutturati nuovi cicli di monitoraggio.

In sintesi la progettazione di interventi didattici basati su compiti si articola nei momenti riportati in Fig. 5.

La selezione e implementazione di singoli compiti non assicura lo sviluppo bilanciato di fluency, accuratezza e complessità, che rappresentano obiettivi di apprendimento fondamentali, i quali possono entrare tuttavia in conflitto, in quanto il conseguimento di uno può realizzarsi a scapito degli altri. Occorre quindi prevedere segmenti più ampi di progettazione costituiti da **sequenze di compiti**, attraverso cui può essere promosso il bilanciamento di queste tre componenti dell'esecuzione.

Una volta che i compiti sono stati selezionati ed è stata ideata una sequenza, è necessario volgere l'attenzione alle **scelte operative**, relative all'articolazione del compito. La progettazione dell'intervento didattico deve infatti dettagliare, oltre alle attività connesse all'esecuzione del *task*, anche quelle da svolgere nelle fasi che lo precedono (*pre-task*) e lo seguono (*post task*), come mostra la Fig. 4.

Figura 4. Articolazione del compito (tratto con modifiche da Willis 1996)

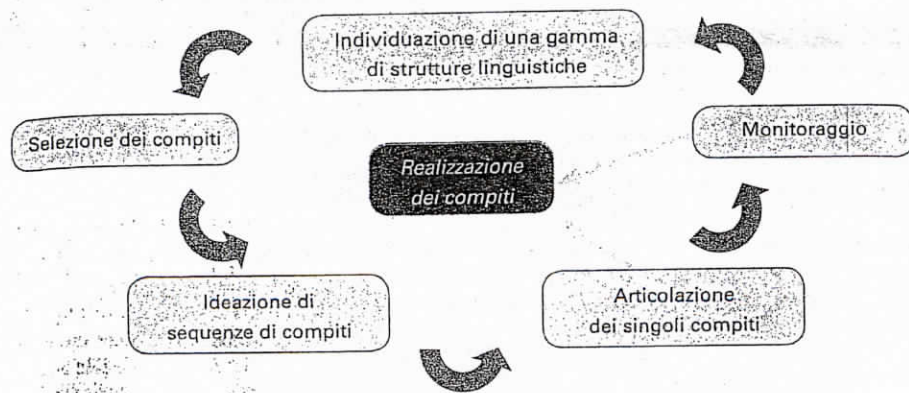


Lo scopo delle attività di *pre-task* è quello di rendere il compito maggiormente produttivo, chiarendone il contenuto, facendo accrescere la consapevolezza delle strutture, sollecitando la pianificazione del compito che potrà essere così eseguito con maggiore fluency e accuratezza, inducendo lo studente ad utilizzare strutture complesse. In questo modo viene stimolata la riorganizzazione delle regole dell'interlingua e reso accessibile materiale linguistico inattivo, immagazzinato dall'apprendente¹¹.

Un esempio di attività di *pre-task* è riportato di seguito.

¹¹ Skehan (1998) sottolinea che gli aspetti linguistici non vengono inizialmente appresi in tutta la loro complessità, ma il processo di sviluppo prevede apprendimenti parziali che possono essere completati mediante nuovi elementi in grado di determinare la riorganizzazione delle strutture presenti nel sistema. La presenza di una struttura nell'interlingua non implica però la sua accessibilità. Certo materiale linguistico può essere immagazzinato dall'apprendente ma rimanere inattivo se non ne viene sollecitato il recupero.

Figura 5. Articolazione della progettazione basata su compiti



9.3. Fasi della progettazione didattica

Qualunque sia il modello di progettazione didattica adottato, la pianificazione di un percorso di studi si articola in fasi che non si susseguono rigidamente nell'elaborazione progettuale, ma si intersecano, focalizzandosi sui seguenti aspetti:

- la **situazione** in cui si realizza il corso, cioè le caratteristiche dei discenti, il luogo, i tempi, le modalità di svolgimento, le risorse disponibili;
- i **bisogni** degli apprendenti dai quali derivano gli obiettivi di apprendimento da conseguire con l'azione didattica;
- la **definizione del syllabo**, sia esso inteso come l'insieme dei contenuti linguistici, pragmatici, sociolinguistici e culturali da affrontare nel corso o come le esperienze di apprendimento da realizzare, oppure come l'insieme dei *task* da presentare;
- il sistema di **verifica** da adottare per monitorare il processo di apprendimento e accertare che gli obiettivi siano stati conseguiti.

Una volta terminata la pianificazione del percorso, si può volgere l'attenzione all'attività che abbiamo definito di microprogettazione, centrata sulla definizione delle **modalità operative** tramite cui conseguire gli obiettivi individuati, oggetto di trattazione del successivo cap. 10. In altri termini, la fase conclusiva della progettazione è costituita dalla costruzione delle unità didattiche, dei nuclei progettuali, dei singoli *task* che devono essere presentati in classe o dei *learning object* da implementare su una piattaforma per la formazione a distanza, in cui vengono dettagliate le attività da svolgere, i tipi di interazione da sollecitare, le istruzioni da fornire, le modalità di riflessione linguistica da proporre secondo un modello organico di lavoro, in modo da poter concretamente realizzare l'ipotesi di percorso elaborata con la macroprogettazione.

9.3.1. L'analisi della situazione di apprendimento/insegnamento

Un progetto didattico per condurre a esiti positivi deve comprendere un'analisi delle risorse, dei tempi, delle opportunità offerte all'apprendente e delle sue caratteristiche. Sul piano del contesto operativo nel quale si realizza il corso di italiano, devono essere prese in esame variabili quali:

- **specificità dell'istituzione** in cui il corso viene tenuto (Istituto italiano di cultura, Corso di lingua e cultura italiana, università, scuola ecc.), da cui derivano le finalità da attribuire all'azione formativa;

- **durata complessiva** dell'intervento didattico e scansione degli incontri (lezioni quotidiane, bisettimanali, ecc. con quante ore per ciascun incontro);
- **disponibilità di mezzi tecnologici** come laboratori linguistici, lavagne luminose o elettroniche, aule multimediali, lettori di cd, materiali cartacei e librari;
- **caratteristiche degli spazi** in cui si tengono le lezioni (se adatti o meno all'interazione tra allievi).

Mentre queste variabili, entro una certa misura, possono essere modificate per consentire migliori opportunità operative in vista del conseguimento degli obiettivi del corso, quelle legate all'utente costituiscono **pre-condizioni** da cui la progettazione del percorso didattico deve muovere.

Si tratta di variabili come l'**ambiente socioculturale** degli studenti, sul quale si possono avere informazioni per conoscenza diretta da parte del docente, attraverso documenti in possesso o disponibili all'istituzione, o tramite strumenti di rilevazione come questionari e interviste. Per la rilevazione in particolare della condizione sociolinguistica degli apprendenti, si può ricorrere al **Glotto-kit per stranieri** (Vedovelli 1994, 1996, Villarini 1995, Fragai 2003), come già ricordato nei capitoli 2 e 4.

Accanto a questi fattori, l'analisi della situazione deve prendere in considerazione anche l'**età** degli allievi, il **livello di competenza** linguistico-comunicativa (rilevabile con test di ingresso), l'eventuale conoscenza di altre lingue straniere e la precedente esperienza di scolarizzazione.

Infine, nell'insegnamento a livello scolastico, occorre considerare le conoscenze e capacità in corso di acquisizione in altri ambiti dell'educazione linguistica. Dato che lo studio di tutte le lingue compresenti nell'itinerario formativo dell'allievo contribuiscono al suo sviluppo cognitivo (v. cap 4), non si può progettare il corso di italiano non raccordandolo con quelli delle altre lingue.

A questo proposito il *QCE* raccomanda di non procedere a progettazioni separate per ciascuna lingua, né ad una integrata per più lingue, ma che le decisioni relative alla definizione dei percorsi di apprendimento siano prese in relazione all'**educazione linguistica** nel suo complesso, in considerazione del fatto che «le conoscenze (*sapere*) e le abilità (*saper fare*) linguistiche, insieme con la capacità di apprendere (*saper apprendere*), non giocano solo un ruolo specifico nelle singole lingue, ma ne hanno anche una trasversale e trasferibile attraverso le lingue» (*QCE*: 207, corsivo nel testo).

9.3.2. L'analisi dei bisogni

Nel *Manuale di glottodidattica* Anna Cilberti, approfondendo le questioni inerenti l'organizzazione di un corso di studi, afferma:

L'attenzione tutta particolare con cui, in ambito pedagogico, si guarda oggi al discente, l'averlo posto al centro del processo di apprendimento/insegnamento, comporta il porsi in modo nuovo di fronte al problema delle sue motivazioni e delle sue necessità. L'individuazione delle diversità di natura motivazionale, cognitiva, esperienziale esistenti tra i discenti costituisce così un prerequisito importante per la diversificazione del processo didattico (Cilberti 1994: 117-118).

Una delle variabili che viene considerata prioritaria nella progettazione di un percorso didattico è dunque il **bisogno** dell'apprendente che, come già indicato nel cap. 7, viene assunto come punto di partenza per la specificazione degli obiettivi di apprendimento. Sviluppatisi negli anni Settanta del secolo scorso nell'ambito del già ricordato "Progetto lingue moderne" promosso dal Consiglio d'Europa, l'analisi dei bisogni come ambito di ricerca considera il bisogno come una nozione dinamica (Richterich 1979), che cambia nel tempo e assume sfaccettature diverse a seconda del livello di apprendimento,

delle caratteristiche degli apprendenti e degli usi linguistici nei vari contesti. Si distinguono inoltre due tipologie di bisogni:

- quelli **sogettivi**, intesi come le necessità relative ai singoli apprendenti e derivati dal grado di sviluppo cognitivo, dal livello di conoscenza linguistica e culturale, dalle modalità di apprendimento (stili cognitivi, preferenze ecc.);

- quelli **oggettivi**, cioè derivati dagli scopi e dalle mete per cui la lingua viene appresa. Nella pianificazione di percorsi di apprendimento viene presa in considerazione questa seconda tipologia di bisogno, mettendola in relazione alle attività e ai compiti che il discente dovrà essere in grado di svolgere con la lingua nella realtà quotidiana interna ed esterna al corso, al fine di soddisfare le proprie esigenze¹².

L'identificazione dei bisogni può essere realizzata dall'insegnante facendo ricorso a semplici strumenti di rilevazione come questionari o interviste dirette, attraverso i quali sono rivolte domande sugli scopi per cui lo studente vuole apprendere la lingua, oppure basandosi su studi motivazionali relativi a profili di specifici apprendenti.

L'analisi dei bisogni rilevati può essere condotta a vari livelli di generalità (Tarone - Yule 1989; Ciliberti 1994):

- **livello globale** che verte sulle specificazioni delle situazioni in cui i discenti useranno la lingua, delle attività linguistiche che svolgeranno in tali situazioni e delle conoscenze (dichiarative e procedurali) di cui necessitano nella comunicazione;
- **livello retorico**, che prende in esame l'organizzazione dell'informazione nei tipi di testi e discorsi occorrenti nei tipi di situazioni identificate a livello globale;
- **livello grammaticale-retorico** in cui vengono individuate le forme linguistiche impiegate nei testi identificati nei livelli precedenti;
- **livello grammaticale** che indaga sulla frequenza con cui le forme linguistiche sono usate nei diversi generi di testi.

Applicando, ad esempio, le indicazioni fornite dall'analisi dei bisogni alla progettazione di un percorso di apprendimento di livello B2, rivolto a discenti che partecipano a progetti di mobilità studentesca in ambito universitario¹³, possiamo in primo luogo individuare nel dominio educativo l'area prevalente d'azione, entro la quale si realizzano le attività e i compiti che questo profilo di apprendenti è chiamato a svolgere in lingua italiana e le situazioni in cui si trova ad interagire¹⁴. Queste sono costituite dalla partecipazione alle lezioni, dall'attività di studio, dall'interazione con i docenti e con i compagni di corso e dall'esame, a cui sono associate una serie di attività linguistiche che implicano competenze, sulla base delle quali possono essere formulati gli obiettivi riportati in Tab. 1¹⁵.

12 Mentre i bisogni oggettivi vengono presi in considerazione nella fase di progettazione del percorso didattico rivolto all'intero gruppo classe o ad apprendenti di un segmento scolastico, i bisogni soggettivi diventano oggetto di attenzione nella fase di realizzazione del percorso, in cui le modalità di apprendimento e le caratteristiche del singolo costituiscono le variabili in base alle quali è organizzata la gestione delle attività e sono proposti percorsi individuali di apprendimento.

13 Sia per i livelli di apprendimento che per i parametri da prendere in considerazione nella formulazione di obiettivi in termini di competenze, si seguono nell'esempio le indicazioni del QCE.

14 Il QCE propone alcune categorie descrittive per definire le situazioni che possono presentarsi in ciascun dominio d'uso:

- i luoghi e i momenti in cui si verificano
- le istituzioni e le organizzazioni
- le persone coinvolte
- gli oggetti che si trovano nell'ambiente
- gli avvenimenti
- le azioni svolte
- i testi con i quali si ha a che fare (QCE: 59).

Queste categorie descrittive sono utili non solo per individuare gli obiettivi di apprendimento, ma anche per la compilazione del sillabo, come vedremo nel paragrafo 9.3.3.

15 Per una trattazione più approfondita dei bisogni linguistici degli studenti in mobilità studentesca e delle scelte progettuali relative a percorsi di apprendimento per l'italiano L2 a loro rivolti, si rinvia a Lo Duca 2006.

Tabella 1. Obiettivi di apprendimento formulati sulla base dell'analisi dei bisogni

Situazione	Attività	Competenza/obiettivo
Lezioni	<ul style="list-style-type: none"> • ascoltare testi espositivi, del genere "lezione universitaria", riguardanti un argomento specifico di un particolare settore disciplinare • prendere appunti • formulare domande 	<ul style="list-style-type: none"> • saper comprendere le principali informazioni di un testo espositivo orale, caratterizzato dalla presenza di tratti del linguaggio specialistico e organizzato strutturalmente in base a determinate convenzioni retoriche • saper prendere appunti ascoltando un testo espositivo in L2 e prendendo nota in L1 o in L2 • saper formulare domande su argomenti specifici, chiedendo chiarimenti o approfondimenti
Attività di studio	<ul style="list-style-type: none"> • leggere testi espositivi, del genere "manuale di studio", riguardanti un argomento specifico • leggere dizionari specialistici • prendere appunti • produrre testi espositivi scritti del genere riassunto e tesina 	<ul style="list-style-type: none"> • saper comprendere le principali informazioni di testi espositivi scritti di contenuto tecnico-specialistico, in cui compaiono tratti del linguaggio specialistico • saper comprendere il significato di un termine specialistico leggendo la definizione di un dizionario • saper prendere appunti leggendo un testo espositivo in L2 e prendendo nota in L1 o in L2 • saper produrre un testo espositivo scritto in relazione ad uno o più testi di partenza, realizzando una sintesi o una tesina e usando tratti del linguaggio specialistico
Interazione con i docenti e con i compagni di studio	<ul style="list-style-type: none"> • dialogare 	<ul style="list-style-type: none"> • saper sostenere turni brevi di discorso dialogando con i propri insegnanti e compagni di corso ed esprimendo le proprie opinioni e le proprie necessità relative all'attività di studio
Esame	<ul style="list-style-type: none"> • produrre testi espositivi orali riguardanti argomenti specifici 	<ul style="list-style-type: none"> • saper sostenere turni relativamente lunghi di discorso trattando argomenti specifici ed effettuando scelte linguistiche appropriate al genere e all'argomento di discorso

I bisogni oggettivi dell'apprendente oltre ad essere messi in relazione alle capacità richieste per svolgere attività e compiti nella realtà esterna al corso di lingua, possono essere correlati alle mete e alle finalità dell'educazione linguistica. Nella elaborazione di progetti didattici rivolti a bambini e adolescenti risulta infatti difficile definire il bisogno in termini di scopi per i quali si vuole apprendere la lingua, dato che i giovani apprendenti generalmente non hanno chiari gli ambiti in cui vorranno o si troveranno ad agire in futuro usando la L2. I bisogni da soddisfare con l'intervento didattico riguardano dunque le competenze generali dell'individuo, il suo sviluppo cognitivo, la sua consapevolezza interculturale e la capacità di apprendere le lingue.

La necessità di intendere i bisogni degli apprendenti di una lingua seconda in questa duplice prospettiva è evidenziata anche dal QCE, nel quale si afferma che l'enfasi posta nell'individuazione degli obiettivi in termini di competenze generali e di componenti della competenza linguistico-comunicativa, per i percorsi elaborati per la scuola primaria e secondaria, e in termini di attività linguistiche e capacità funzionali in un dominio d'uso, per i percorsi rivolti all'apprendimento linguistico di adulti, «corrisponde indubbiamente alle diverse funzioni dell'educazione generale iniziale da un lato e dell'educazione settoriale e continua dall'altro» (QCE: 206).

9.3.3 La definizione del sillabo

Per sviluppare le competenze che costituiscono gli obiettivi di apprendimento individuati tramite l'analisi dei bisogni, l'apprendente dovrà acquisire un insieme di conoscenze e abilità che consentiranno l'esecuzione di determinate prestazioni linguistiche. L'elenco di tali conoscenze e abilità, organizzato secondo criteri che stabiliscono l'ordine di presentazione dei diversi elementi lungo il percorso didattico, costituisce il **sillabo** del corso (Ciliberti 1994, Cini 2001).

La **selezione** delle forme linguistiche da far rientrare nel sillabo può essere operata sulla base delle indicazioni fornite dall'analisi dei bisogni che, oltre a permettere l'individuazione degli obiettivi, consentono anche di restringere il numero degli elementi da includere come contenuti del progetto didattico a quelli effettivamente impiegabili nelle attività e nei compiti, che costituiranno la futura *performance* dello studente nei domini d'uso connessi agli scopi per cui vuole apprendere la lingua.

Riprendendo l'esempio della Tab. 1, per "saper produrre un testo espositivo scritto in relazione ad uno o più testi di partenza, realizzando una sintesi e usando tratti del linguaggio specialistico" occorre sviluppare l'abilità di riassumere testi scritti, acquisire conoscenze e competenze d'uso relative alle seguenti componenti linguistiche¹⁶:

- composti nome-nome, nome-aggettivo, aggettivo-nome;
- composti con suffissoidi e prefissoidi di origine greca o latina;
- procedimenti derivativi;
- congiuntivo in frasi subordinate introdotte da congiunzioni che indicano contrasto, scopo, modo e un limite;
- subordinate causali esplicite e implicite;
- subordinate concessive esplicite;
- subordinate temporali esplicite e implicite;
- subordinate implicite con il gerundio semplice;
- anafora ellittica;
- connettivi testuali con funzione avversativa, esplicativa, enumerativa.

Le forme sopra elencate costituiscono dunque una parte dell'inventario dei contenuti grammaticali del sillabo alla quale si aggiunge l'inventario lessicale ed altri inventari che elencano gli aspetti della competenza linguistico-comunicativa su cui focalizzare l'attenzione. Nella proposta avanzata da Lo Duca (2006) per l'insegnamento dell'italiano a studenti universitari, che prendono parte a progetti europei di mobilità studentesca, sono ad esempio considerati tre inventari:

- "compiti comunicativi e funzioni linguistiche", inventario relativo alla competenza pragmatica, in cui è contenuto l'elenco degli atti comunicativi che, a diversi livelli di apprendimento, gli studenti devono essere in grado di sostenere per soddisfare i bisogni di interazione sociale;
- "compiti e testi", inventario relativo alla competenza sociolinguistica e testuale, in cui sono elencati i tipi di compiti che gli studenti devono saper svolgere e i generi testuali attraverso cui i diversi compiti si realizzano;
- "forme, strutture e significati", inventario che rinvia alla competenza strettamente linguistica e contiene la lista degli elementi fonologici, morfosintattici, lessicali e testuali da apprendere a differenti livelli di competenza.

Dall'analisi dei bisogni possono essere tratte indicazioni anche per la **sequenziazione** dei contenuti. Come già indicato nel capitolo 7, l'ordine di presentazione dei diversi elementi inclusi negli inventari può essere correlato agli obiettivi, stabilendo così una gradazione sulla base della loro utilità nella comunicazione e frequenza d'uso. In altri termini viene introdotto prima ciò che risulta maggiormente funzionale ai fini comuni-

cativi nei tipi di situazione a cui gli studenti intendono prendere parte. Ne consegue che la trattazione degli argomenti affrontati non si esaurisce nella loro prima presentazione, ma viene ripresa più volte ritornando su differenti aspetti connessi alle diverse attività e compiti, conferendo al sillabo un andamento a **spirale**.

Nell'insegnamento a **livello scolastico** in cui, come abbiamo visto nel precedente paragrafo, i bisogni da soddisfare con l'intervento didattico non sono strettamente correlati ad attività e compiti linguistici da svolgere in situazioni extrascolastiche, la selezione e la sequenziazione dei contenuti del sillabo sono maggiormente guidate dagli obiettivi comunicativi, cognitivi e culturali che contribuiscono al conseguimento dei fini dell'educazione linguistica. Potranno essere utilizzati per l'organizzazione del sillabo anche criteri più formali, tenendo comunque presenti la maturità cognitiva degli apprendenti e le esperienze di apprendimento relative alle altre lingue che rientrano nell'itinerario formativo dell'alunno, variabile di cui occorre tenere conto nella progettazione didattica, come già sottolineato nel par. 9.3.1.

Le modalità di costruzione del sillabo fin qui descritte sono proprie dei cosiddetti **sillabi proposizionali** (Breen 1987, Ciliberti 1994, Skehan 1998). Nell'ambito di questa categoria si collocano i **sillabi formali**, organizzati secondo criteri linguistici e volti soprattutto al raggiungimento dell'accuratezza nella produzione, e i **sillabi funzionali**, che selezionano e sequenziano i contenuti in relazione alle esigenze linguistiche degli apprendenti, come è stato sopra illustrato.

Oltre a questi tipi di sillabo che si raccordano con la progettazione per obiettivi e per sfondo integratore, si hanno altri tipi, la cui elaborazione si realizza nella progettazione per compiti: i **sillabi procedurali** e i **sillabi processuali**. I primi, sebbene considerino centrali le attività svolte dallo studente attraverso l'esecuzione di un compito pedagogico, sono costruiti secondo categorie linguistiche e le decisioni inerenti i contenuti e l'organizzazione sono comunque prese dall'insegnante, come per i sillabi proposizionali (Skehan 1998). I sillabi processuali si discostano invece da tutti gli altri perché l'apprendente è coinvolto nel processo decisionale relativo al corso di lingua. In questa prospettiva la costruzione del sillabo consiste nella definizione di una struttura che guidi lo studente a prendere decisioni sul proprio apprendimento, facendolo diventare più autonomo come osserva Skehan:

Syllabus, in other words, is a 'shell' or general structure that facilitates the decision-making process for learners, helping them to become more effective, autonomous decision maker (*ibidem*: 262).

Un esempio delle fasi che conducono alla definizione di un sillabo processuale, basato sulla negoziazione tra docente e studenti delle decisioni relative al corso di lingua, è riportata in Tab. 2.

Tabella 2. Esempio di struttura per la negoziazione del sillabo processuale (Breen 1987: 161)

Fase	Descrizione
Obiettivi	Studenti e insegnante devono discutere e concordare i fini da conseguire con il corso di lingua
Ruoli	Studenti e insegnante chiariscono cosa ciascuno si aspetta dall'altro
Piano	In alcuni aspetti questa fase è simile a quella relativa alla costruzione di sillabi in corsi di lingua tradizionali, dato che riguarda la forma generale delle lezioni e la sequenza di eventi che si dipanerà
Attività	L'aspetto di un sillabo processuale, che è più vicino alla metodologia, è l'individuazione delle attività di cui studenti e docenti faranno uso. Le attività usate devono riflettere i desideri degli studenti. Le decisioni devono inoltre riflettere cosa gli studenti, magari dopo essere stati consigliati dall'insegnante, ritengono che possa contribuire al loro progresso
Valutazione	Se si ritiene che gli studenti possano avere potere, questo dovrebbe manifestarsi in modo cruciale nelle decisioni relative al quadro di riferimento da adottare per la valutazione, ambito in cui le loro opinioni devono contare

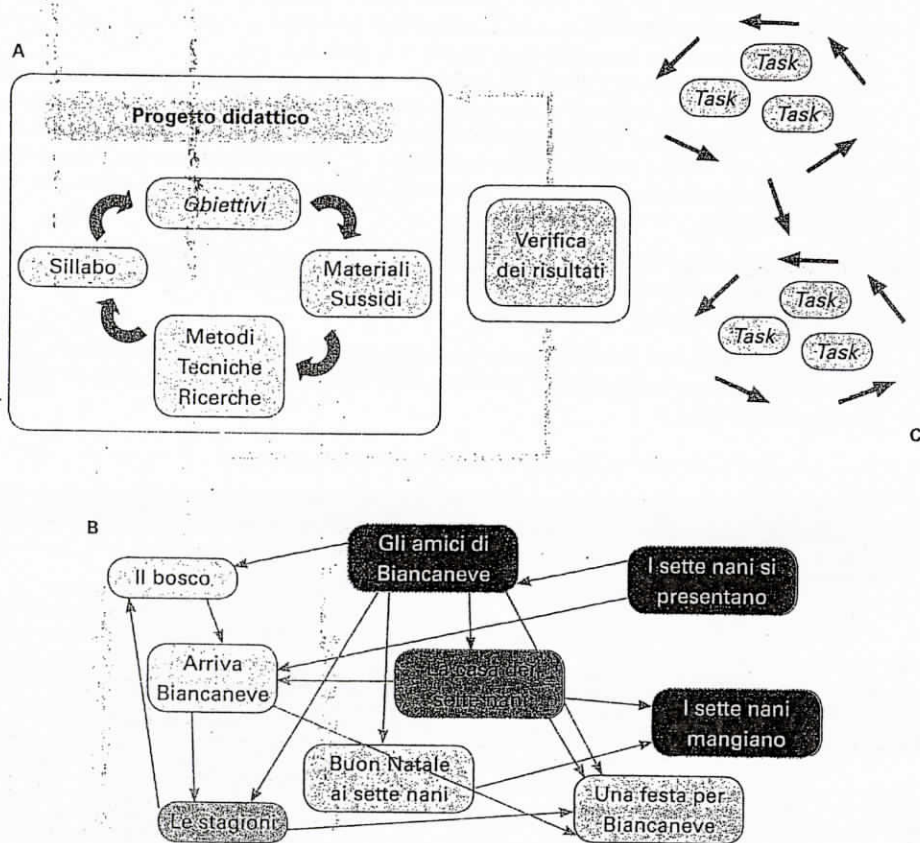
16 L'elenco è tratto, con qualche modifica, dall'inventario relativo al livello B2 del sillabo di Lo Duca 2006.

L'elaborazione del syllabo processuale, richiedendo la partecipazione attiva dello studente che, oltre a voler intervenire nel processo decisionale, deve anche avere capacità di negoziare soluzioni, non può essere realizzata con tutti i profili di apprendenti.

9.3.4. La verifica degli apprendimenti

Come abbiamo visto parlando dei tre modelli di progettazione didattica presi in esame in questo capitolo e in particolare della progettazione per obiettivi, la definizione di un sistema di verifica dei risultati costituisce un aspetto integrante della pianificazione dell'azione didattica. Ogni progetto didattico per essere completo deve infatti prevedere la definizione degli strumenti di verifica che saranno adottati, i criteri di valutazione ai quali si farà riferimento e gli indicatori di monitoraggio che saranno considerati rilevanti, in modo che possa essere accertata l'efficacia dell'intervento didattico ideato e attuati eventuali cambiamenti di rotta. Questi possono consistere nella **riprogettazione** del percorso in cui sono rivisitati obiettivi, syllabo, materiali, sussidi e scelte metodologiche (Fig. 6 - A), nella **revisione** dei percorsi che conducono ai diversi nuclei progettuali (B) o nella **pianificazione** di nuove sequenze di compiti (C).

Figura 6. Processi di revisione del progetto didattico attivati dalla verifica



9.4. La progettazione di percorsi di apprendimento *on line*

Se la progettazione dell'intervento didattico in modo consapevole e secondo criteri metodologicamente fondati è auspicabile nella formazione in presenza, in quella a distanza costituisce un requisito imprescindibile.

L'insegnamento della lingua *on line* avviene in larga parte con l'ausilio di strumenti di **comunicazione asincrona** e questo implica che il docente non gestisca il più delle volte in tempo reale l'interazione con i suoi studenti e non possa scegliere sul momento i materiali o le attività da proporre, oppure raddrizzare il tiro secondo il *feed-back* fornito dagli studenti. Tutto ciò che avviene in un ambiente di apprendimento virtuale deve quindi essere **previsto e predisposto** prima dell'erogazione del corso. Ciò non significa che non possono essere apportate modifiche in corso di svolgimento, ma che le correzioni devono essere ridotte al minimo, perché esigono l'impiego di risorse, elevando i costi di produzione, e richiedono tempo per essere realizzate, rischiando di interrompere lo svolgimento del corso.

Al livello di **macroprogettazione**, la pianificazione di percorsi di apprendimento linguistico da realizzare *on line* non si discosta per molti aspetti da quella dell'azione didattica da svolgere in presenza. Anche nella elaborazione di un progetto per un corso da svolgere totalmente a distanza o in modalità *blended*, occorre analizzare i bisogni del pubblico al quale intendiamo rivolgerci, al fine di individuare gli obiettivi di apprendimento, i contenuti del syllabo e la loro sequenziazione. È necessario, inoltre indicare i materiali, gli strumenti, le risorse da impiegare e attuare scelte metodologiche secondo un quadro teorico di riferimento. Si può preferire di operare impiegando il modello per obiettivi e concependo il percorso come un susseguirsi di unità, implementate attraverso più *learning object* (v. cap. 10), alle quali si aggiungono attività che rinviano ad una dimensione sociale e collaborativa dell'apprendimento. Oppure si può ricorrere alla metodologia *task-based* prevedendo cicli di compiti pedagogici che devono essere eseguiti individualmente o in gruppo.

Le **specificità** della progettazione inerente l'attività formativa mediata dalle tecnologie telematiche riguardano i seguenti punti:

- la scelta dell'infrastruttura tecnologica;
- le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento che si vuole allestire;
- l'individuazione delle figure che intervengono nei processi di progettazione, produzione ed erogazione del corso e i compiti loro assegnati;
- il ruolo della verifica.

All'analisi delle risorse e dei tempi a disposizione della progettazione di interventi didattici in presenza si affianca nella formazione a distanza la **scelta dell'infrastruttura tecnologica** da utilizzare per la realizzazione del corso, la quale, oltre ad essere legata a questioni di disponibilità economica, è correlata anche alle caratteristiche che l'ambiente di apprendimento deve possedere (Calvani - Rotta 2000). Sia nel caso si ricorra a piattaforme strutturate e appositamente allestite per il corso, che a piattaforme *open source*¹⁷, occorre individuare gli **strumenti** necessari per i tipi di interazione e di attività che si prevedono di svolgere. L'ambiente di apprendimento può infatti essere pensato con gradi diversi di **interattività** e possono essere privilegiate forme diverse di **comunicazione**, che richiedendo la disponibilità di specifici strumenti (videoconferenza, audioconferenza, *chat*, forum, scrittura collaborativa, ecc.): la comunicazione "uno a uno" tra docente e studente, quella "uno a molti" del docente che si rivolge al gruppo o alla classe virtuale o quella "molti a molti" degli studenti che collaborano allo svolgimento di attività.

Mentre nella formazione in presenza la progettazione è prevalentemente un'attività individuale, eccetto che per le fasi in cui nella scuola si opera a livello di organi collegiali, quella a distanza è un **lavoro di équipe**, che coinvolge più figure professionali, il cui intervento deve essere previsto poiché legato alle modalità di erogazione del corso. Oltre allo **staff di webmaster** che collabora nella scelta dell'infrastruttura e predisponde informaticamente l'ambiente di apprendimento, partecipano alla definizione e realizzazione di un progetto per l'*e-learning*:

- il **progettista didattico**, a cui è affidato il compito di stesura del progetto;
- i **realizzatori di materiali didattici**, che lavorano alla produzione del materiale fruibile *on line* o scaricabile, da implementare nell'ambiente di apprendimento;
- l'**information broker**, che ricerca risorse di rete da collegare tramite *link* ai materiali del corso;
- il **docente esperto di insegnamento dell'italiano**, che collabora alle diverse fasi di progettazione e gestisce l'erogazione del corso;
- il **tutor**, che affianca il docente nell'erogazione del corso, svolge il ruolo di moderatore, animatore dell'attività e fornisce *scaffolding* per l'apprendimento;
- il **personal trainer** che gestisce, quando è previsto, le interazioni "uno a uno" con gli studenti e svolge il ruolo del *mentor*¹⁸.

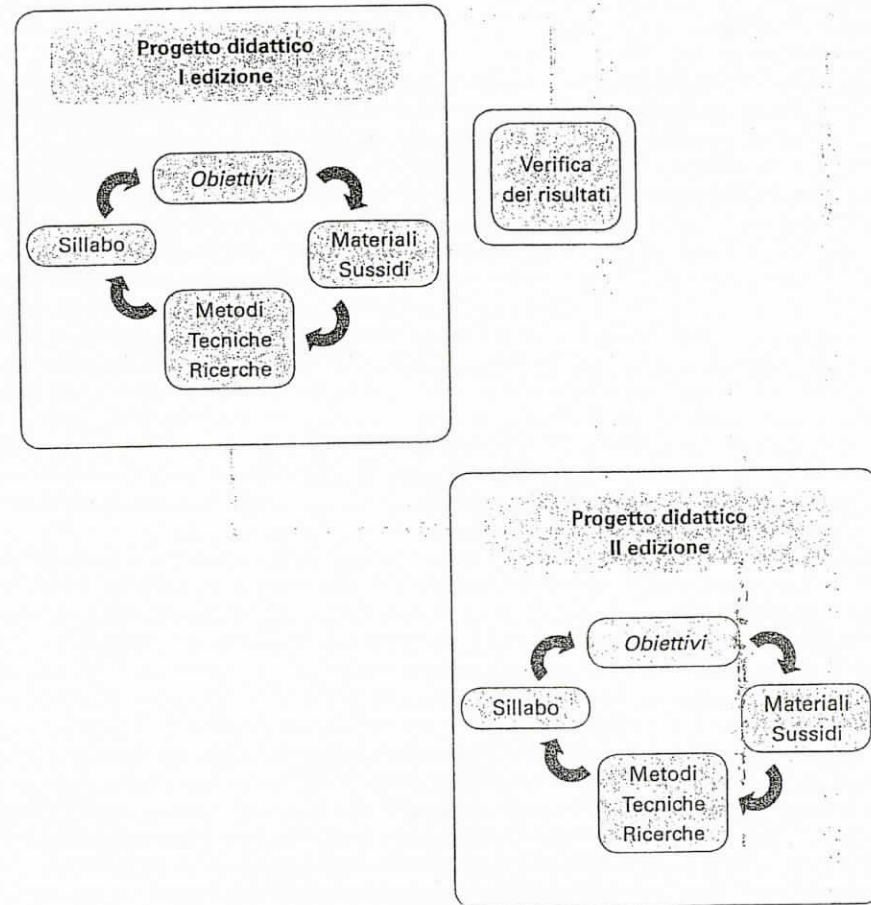
Alcune di queste figure possono essere ricoperte da una stessa persona. Ad esempio il docente di lingua può svolgere anche il ruolo del tutor e del *personal trainer*.

17 Le piattaforme *open source* sono software specifici per la creazione di ambienti di apprendimento *on line* il cui codice sorgente rimane aperto ed eventuali sviluppatori possono intervenire per modificarlo. Le piattaforme *open source* sono quindi *software* gratuito, sviluppato con la collaborazione degli utilizzatori in modo che il prodotto finale possa raggiungere una complessità maggiore di quello ottenuto da un singolo gruppo di programmazione.

18 Il processo di *mentoring* si differenzia da quello di *tutoring* in quanto quest'ultimo è orientato a stimolare l'apprendimento, a favorirlo attraverso l'interazione con il gruppo, ad incoraggiare ed essere attivi, mentre il primo favorisce la natura personale dell'apprendimento, sostiene la fiducia in se stessi, rinforza la motivazione fornendo contemporaneamente, in qualità di esperto, un modello di soluzioni ai problemi di apprendimento e alle attività che lo studente è chiamato a svolgere.

Un ultimo aspetto che discosta la progettazione della formazione a distanza da quella in presenza è il ruolo della **verifica**. Sebbene il sistema di verifica previsto dal progetto consenta di raccogliere dati sia sull'esito dell'apprendimento, sia sull'efficacia dell'insegnamento, il *feed-back* fornito può solo essere utilizzato in modo ridotto per la revisione del percorso didattico, a causa delle motivazioni legate alla difficoltà di procedere a correzioni durante l'erogazione, già menzionate all'inizio del paragrafo. La ridefinizione degli obiettivi, la variazione dei materiali, il cambiamento di aspetti metodologici possono essere attuati, in modo consistente, solo per una successiva edizione del corso. Il ruolo della verifica nella formazione linguistica *on line* può dunque essere rappresentato graficamente come in Fig. 7.

Figura 7. Ruolo del *feed-back* fornito dalla verifica in un corso di lingua *on line*



Come abbiamo visto nel precedente capitolo, progettare un intervento didattico concretamente realizzabile significa, per il docente, abbracciare tutta una serie di variabili da ricondurre ad uno specifico obiettivo, per uno o più apprendenti realmente esistenti, in un reale contesto didattico e con determinati limiti (di tempo, di spazio, di attrezzature, di conoscenze e competenze, sia del docente, sia dei suoi destinatari): dalla "macroprogettazione" passiamo ora alla "microprogettazione", cioè alla pianificazione (mediante diversi modelli operativi) dei segmenti in cui si articola il macropercorso ideato dal docente.

L'interazione docente-allievo/i con fini di apprendimento/insegnamento delle diverse discipline fa parte della storia stessa dell'umanità e ci rimanda ad epoche storiche anche lontane, con modelli di intervento a lungo utilizzati in passato. Fra questi ci piace ricordare in primis il "dialogo socratico", in cui alla base di tutto è la conversazione fra Maestro e discepolo, secondo una prospettiva "maieutica" (da *maia* = nutrice, levatrice). Il Maestro, infatti, si affianca al discepolo come una levatrice, cercando non di fornire sapienza, ma di "estrarre" ciò che è già presente nella mente dell'altro, per far maturare la sua autonomia cognitiva e il suo spirito critico. Alla base di tutto ci sono le domande dell'allievo: il Maestro è lì solo per aiutare le riflessioni che partono dall'allievo stesso, in una scoperta guidata ma fondamentalmente personale.

Il dialogo socratico, nato nella Grecia antica¹⁹ e sopravvissuto in parte nella *lectio* medievale (che prevedeva la discussione fra maestro e allievi con una prospettiva euristica e non retorica) ha lasciato ben poche tracce nei modelli di interazione didattica di epoca contemporanea: può riemergere, nei casi più fortunati, nei seminari delle scuole di dottorato, in cui, dato il livello di specializzazione degli allievi e le loro ricerche in settori preferibilmente originali, è possibile un dialogo da pari a pari con i *tutor* e con i docenti delle discipline di riferimento. Molto più praticati sono altri modelli²⁰. Alcuni di lunga tradizione (come la "lezione"), altri elaborati in tempi recenti come applicazione di discipline quali la linguistica, la neurolinguistica, la pedagogia, la sociolinguistica, la pragmatica (come l'"unità didattica" e l'"unità di apprendimento"), altri messi in opera per rispondere ai cambiamenti della stessa realtà di apprendimento, sempre più complessa e eterogenea (si pensi al "modulo" realizzato in primo luogo nell'istruzione della scuola secondaria di primo e di secondo grado, ma adottato anche per l'apprendimento in rete).

19 Il termine "socratico" si riferisce all'insegnamento che il filosofo greco Socrate impartiva nelle strade e nelle piazze di Atene nel V secolo a.C.

20 Sulla dimensione progettuale e strategica dell'insegnamento linguistico, si veda in particolare, nel saggio di Antonio Calvani (Calvani 2000), il suo elenco di possibili strategie di intervento e formati didattici, cioè quelle "sequenze di interventi istruttivi che normalmente mette in atto l'educatore nell'interazione con l'allievo nell'intento di facilitare l'apprendimento" (Calvani 2000: 143).

In questo momento di grande espansione delle attività legate all'apprendimento guidato, individuale o autonomo monitorato, in contesti istituzionali o extrascolastici, in presenza e a distanza, si sente la necessità di rivedere le diverse esperienze, integrandole e rendendole flessibili per una applicazione a più ampio raggio. Si sente insomma, anche a livello terminologico, la necessità di trovare un quadro di riferimento capace di includere i modelli precedentemente elaborati, in modo da rendere conto senza esclusioni della grande complessità che fa da sfondo ad ogni atto didattico. Per questa ragione proponiamo di indicare questo nuovo modello come "unità di lavoro" (come già suggerito in Vedovelli 2002a: 133-134), intendendo con questo sia un iperonimo capace di comprendere ogni forma di apprendimento guidato (la conversazione maieutica, la lezione, l'unità didattica), sia un nuovo concetto che metta a fuoco la condivisione degli sforzi da parte di entrambe le componenti dell'intervento (il lavoro del docente e dei suoi allievi, appunto).

10.1. Dalla lezione all'unità didattica

10.1.1. L'incontro/lezione (I/L)

Il termine "lezione" (in inglese *lesson*, in francese *leçon*, in spagnolo *lección*) deriva dal verbo latino *lego, legi, lectum, legere* ("leggere") e rimanda alla lettura (*lectio*) *ex cathedra*: lettura di testi "canonici" per una certa tradizione o *lectio magistralis* in ambito accademico. Il docente onnisciente legge, interpreta e trasmette il suo sapere a un pubblico indifferenziato. I ruoli degli interlocutori (docente/allievi) sono fortemente asimmetrici e la metafora implicita è quella del "vaso pieno" (la mente del docente che sa) e dei "vasi vuoti" (le menti degli allievi, ancora da riempire con le conoscenze del docente). Un bravo docente sarà dunque una persona dotta e capace di esprimere con chiarezza i contenuti della propria disciplina. Compito degli allievi sarà quello di ascoltare con attenzione, comprendere e memorizzare le informazioni.

I manuali di lingua straniera più direttamente derivati dal concetto di "lezione" presentano di solito un percorso a tappe di tipo **deduttivo**, che parte dalla regola grammaticale, ne mostra degli esempi e procede con esercizi e letture, per poi concentrarsi sul lessico.

Il formato della lezione, che nel campo della didattica delle lingue trova perfetta corrispondenza nel metodo grammaticale-traduttivo, è entrato in crisi (almeno a livello teorico) nel momento in cui si sono affermate nuove teorie sulla lingua e sull'apprendimento: le teorie neo-behavioriste che negli anni Sessanta del Novecento hanno prodotto modelli glottodidattici di tipo audio-orale meccanicistico, per poi passare alle correnti di pensiero di stampo sociolinguistico e pragmatico che, dagli anni Settanta, caratterizzano gli approcci comunicativi per l'insegnamento delle lingue moderne.

In realtà la lezione, basata sulla tipica asimmetria dei ruoli e dell'interazione sopra descritta, è ancora fortemente radicata in innumerevoli contesti di apprendimento guidato, anche perché è particolarmente congeniale, nell'insegnamento in presenza, quando:

- la classe è composta da un **gruppo numeroso** di persone con **competenze omogenee** e con **obiettivi comuni** (è quanto avviene per esempio nelle situazioni di insegnamento della lingua straniera come materia curricolare fuori dal Paese in cui è diffusa);
- l'insegnamento delle altre discipline adotta questo modello, che viene quindi a corrispondere alle **aspettative degli apprendenti** (secondo un'idea dell'insegnamento come trasmissione di saperi piuttosto che guida alla scoperta);
- il docente non di madrelingua non dispone della **fluenza orale necessaria a coin-**

volgere la classe in attività realizzate esclusivamente nella lingua di apprendimento (questa limitazione del docente viene accentuata quando tutti nella classe condividono la stessa madrelingua e la stessa cultura: l'uso comunicativo della lingua obiettivo risulta in questo caso particolarmente artificioso e difficile da estendere oltre le poche frasi o battute di dialoghi letti nei testi, ascoltati da registrazioni, prodotti in attività di *role-play*);

- d) il docente (di madrelingua e non) si pone l'obiettivo di **fornire spiegazioni** in maniera strutturata, sintetica e ragionata (sulla lingua, sulla cultura, sugli errori degli studenti).

La dimensione frontale dell'insegnamento, che accentua l'intrinseca asimmetria dei ruoli e delle competenze, viene però a caratterizzare anche contesti di **apprendimento guidato a distanza**, essendo l'unica possibile o quella più semplice da realizzare quando:

- l'insegnamento viene impartito in differita e si basa su **videoregistrazioni** da trasmettere in tempi e con modalità diverse, come avviene nella didattica per televisione (cfr. Losi 2007: 57 sgg.);
- l'insegnamento avviene in **videoconferenza**, quindi a distanza ma in contemporanea e con una limitata possibilità di intervenire da parte dei destinatari, di solito numerosi e composti da gruppi diversi, a cui si rivolge lo stesso messaggio dallo schermo (si tratta di un formato utilizzato per la didattica disciplinare o per la verifica finale delle competenze, come avviene per esempio nella discussione della tesi a distanza prevista per la laurea ICoN²¹);
- l'interazione *on line* viene gestita da un **tutor** didattico che fornisce soprattutto **feedback** collettivi sotto forma di interventi scritti rivolti a tutto il gruppo degli studenti che appartengono alla classe virtuale²².

Sebbene ancora in uso in vari contesti e per ragioni diverse, il formato della lezione (inteso come intervento frontale, direttivo, con una ridotta partecipazione degli studenti all'interazione, dato il prevalere del parlato monologico del docente) presenta vari limiti: **specialmente nella didattica delle lingue moderne realizzate secondo un approccio comunicativo non può fornire, se generalizzato e adottato come formato unico, quell'input interattivo è "modificato"** (cfr. Bettoni 2001: 34-40) fondamentale per lo sviluppo armonico delle competenze ricettive, produttive, interattive e di mediazione, quali vengono descritte in particolare nel *QCE*.

Inoltre, già a partire dagli anni Settanta, sono fiorite nuove riflessioni sui modelli operativi di progettazione didattica per le lingue moderne (che riassumeremo nei prossimi paragrafi, dedicati all'"unità didattica", al "modulo", all'"unità di apprendimento", ai "*learning objects*" e all'"unità di lavoro").

Fatto sta che nella letteratura specialistica del settore (specialmente in ambito italiano) è quasi scomparso ogni riferimento alla **lezione** come formato didattico attuale e applicabile con successo alle lingue moderne in classe.

In realtà, si tratta di una questione terminologica: se per "lezione" si intende non una modalità di organizzazione della didattica ma un'unità di tempo (cioè un incontro con la classe in presenza), è possibile recuperare in un'accezione meno limitativa questo termine, particolarmente funzionale per indicare le scelte operative del docente in relazione alla gestione della classe, ai testi da proporre e alle tecniche didattiche per utilizzarli.

La lezione (o "Incontro/Lezione", per specificare meglio l'unità di tempo in cui si svolge) indica l'incontro interattivo fra docente e allievi in classe, nell'ambito di un progetto formativo.

21 L'acronimo ICoN (*Italian Culture on the Net*) indica un consorzio di Università italiane che si occupano di formazione a distanza (cfr. par. 1.2.).

22 Diverso è il caso dei forum e di altre attività che prevedono il ricorso all'apprendimento cooperativo.

In questo senso si usa infatti nella letteratura anglosassone (cfr. Spratt-Pulverness-Williams 2005: 86-101) e nei recenti documenti europei di politica linguistica, quali il *QCE*, l'*ELP/PEL*²³, l'*EPOSTL*²⁴ e il *PROFILE*²⁵. Per questa accezione più ristretta, noi proponiamo di utilizzare la definizione "**incontro/lezione**" (IL).

10.1.2. L'unità didattica (UD)

L'idea di "lezione" intesa come il modello operativo per realizzare un insegnamento linguistico ispirato al metodo grammaticale-traduttivo entrò in crisi, come abbiamo detto, con l'emergere di nuove correnti di pensiero relative a tutto ciò che riguardava la lingua e il suo apprendimento. Negli anni Settanta del Ventesimo secolo si impone dunque una revisione anche dei modelli di insegnamento, specialmente nel campo delle lingue moderne. In particolare la teoria della "psicologia della *Gestalt*", che descrive la percezione come globalità-analisi-sintesi, offre lo spunto per ripensare in questi termini anche l'atto didattico. Vediamo in breve di cosa si tratta.

Alla fine dell'Ottocento il filosofo e psicologo tedesco Carl Stumpf (1848-1936) fonda a Berlino la prima scuola di psicologia sperimentale (nota come la "Scuola di Berlino") e elabora questa teoria a partire dal fenomeno della "percezione". Secondo Stumpf (seguito nel primo Novecento dagli psicologi Kurt Koffka, Max Wertheimer e Wolfgang Köhler) la mente umana interpreta la realtà secondo principi "olistici" (dal greco ὅλος = "l'intero, il tutto"), determinati da leggi innate che permettono di percepire l'ambiente come un insieme. A differenza delle concezioni atomistiche o behavioriste, le teorie gestaltiche affermano l'esistenza di processi mentali innati che organizzano la percezione in unità coerenti che il soggetto individua in base alle loro caratteristiche comuni. Una "forma" viene dunque considerata un'organizzazione che non può essere ricondotta alla somma degli elementi che lo costituiscono (v. par. 9.2.2.). Una dimostrazione di come operi il nostro cervello, interpretando per esempio, l'insieme a partire da singole linee e curve nella percezione visiva, ci viene dalle illusioni ottiche, come il tridente impossibile (Fig. 8), il triangolo impossibile di Penrose (Fig. 9), o il famoso vaso di Rubin (Fig. 10), proposto nel 1915 dallo psicologo danese Edgar Rubin (in cui si possono vedere alternativamente un vaso o due profili) (si veda anche l'immagine riportata in 9.2.2 a proposito della "progettazione per sfondi integratori"). In tutti questi casi l'interpretazione mentale non può basarsi solo sulle singole parti ma deve considerare l'insieme, alternando così le diverse possibili interpretazioni visive.

Figura 8. Tridente impossibile



Figura 9. Triangolo impossibile di Penrose

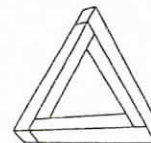


Figura 10. Vaso di Rubin



23 *European Language Portfolio (PEL) o Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)* (cfr. Council of Europe 2002).

24 *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A Reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)* (cfr. Newby et al. 2007).

25 *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference* (cfr. Kelly-Grenfell 2004).

Se la percezione umana segue dunque questo percorso, anche il contatto con i contenuti di una disciplina di studio (attraverso la mediazione del docente) potranno essere proposti in maniera più efficace utilizzando appunto un percorso che dalla globalità passi all'analisi e si concluda poi con la sintesi, ovvero con le fasi fondamentali del modello di "unità didattica" (UD) elaborato da Giovanni Freddi dalla metà degli anni Sessanta in poi (Freddi 1970, 1994, 1999), ripreso e approfondito da Marcel Danesi da un punto di vista neurolinguistico (Danesi 1988, 1998) e poi da Paolo Balboni anche in riferimento all'italiano L2 (Balboni 1994).

Questa sequenza di fasi (riepilogate nello schema riportato alla Tab. 3) si articola in un periodo di 4-6 ore (che diventano 6-8 ore nel caso dell'UD per la scuola secondaria²⁶) e comprende più incontri/lezioni in classe, oltre allo studio individuale (i "compiti a casa"). Il tempo dedicato al raggiungimento degli scopi dell'UD (essenzialmente comunicativi e orientati allo sviluppo di una o più abilità) si dilata oltre l'incontro con il docente e va a coinvolgere anche le attività extrascolastiche, attraverso una serie di compiti da svolgere da soli, con i compagni, lavorando sui libri di testo o sulle attività assegnate in classe, ma anche esplorando il contesto esterno in relazione agli argomenti trattati.

Nell'arco di queste 4-6/6-8 ore, il docente mette a fuoco uno o più obiettivi glottodidattici e insieme agli studenti punta al loro raggiungimento: al termine del percorso, se l'obiettivo è stato raggiunto, dovrebbe essere concretamente visibile la "trasformazione" raggiunta. Sia il docente che gli allievi dovrebbero quindi prendere consapevolezza del cambiamento avvenuto nel sistema di conoscenze e nelle *performance* degli studenti grazie all'intervento didattico.

L'UD si articolerà dunque nelle tre fasi fondamentali di un approccio olistico e induttivo al testo e ai materiali didattici proposti dal docente alla classe:

- la **globalità**: incontro iniziale con il testo con un compito di comprensione generale dell'argomento, delle sue coordinate, anche grazie all'esplorazione del cotesto e del paratesto;
- l'**analisi**: con attività che portano all'esplorazione del testo nelle sue caratteristiche linguistiche, testuali, pragmatiche, culturali, anche con attività di tipo euristico (per scoprire regolarità e eccezioni, per verificare o confutare ipotesi sul funzionamento della lingua ecc.) e induttivo (dal caso particolare alla regola generale);
- la **sintesi**: con attività di reimpiego delle strutture e dei contenuti incontrati nel testo, allo scopo di fissare (p.es. con esercizi di manipolazione o ripetizione) o di riutilizzare creativamente i contenuti linguistici e culturali analizzati (p.es. con attività più orientate al messaggio che alla forma come giochi, discussioni, ecc.);

Le tre fasi fondamentali individuate dal modello della UD, sono precedute dalla fase iniziale della "motivazione", e seguite da quelle finali della "riflessione" e del "controllo":

- nella "**motivazione**" si propongono attività di *brain-storming* per elicitare le conoscenze già possedute dagli allievi sul tema dell'UD, si forniscono le parole-chiave, si prepara l'incontro con il testo fornendone le coordinate (emittente, destinatari, contesto);
- nella "**riflessione**" si sistematizzano i fenomeni (linguistici e culturali) incontrati nei testi e nelle attività in classe, in modo da passare in maniera induttiva dal caso particolare alla regola generale con le sue eccezioni;

26 Questa valutazione temporale viene proposta, sulla base di sperimentazioni, da Giovanni Freddi, che parla di "4-6 ore di lezione circa a seconda degli obiettivi posti dall'unità stessa e dalla consistenza dei materiali da manipolare" (Freddi 1994: 111). La durata aumenta invece a 6-8 ore nel caso di UD realizzate nella scuola superiore (Freddi 1999: 148). Secondo Balboni questa scansione sarebbe "pari a due o tre settimane di lavoro nei sistemi scolastici in cui si hanno tre ore settimanali di insegnamento" (Balboni 1994: 66). Altrove (Balboni 2002: 103) si parla anche di una durata maggiore: 6-10 ore e anche di più, come nel caso di UD basate su testi letterari o tecnico-specialistici.

- nel "**controllo**" il docente verifica se gli obiettivi glottodidattici prefissati sono stati raggiunti. In caso affermativo si passa alla UD successiva, altrimenti si propongono della attività di **rinforzo** (su singoli punti o abilità, per singoli studenti) o di **recupero** generale: se tutta la classe non ha raggiunto gli obiettivi previsti, sarà utile riproporre gli stessi obiettivi con una nuova UD che li persegua con testi e modalità alternative. Riepiloghiamo qui la sequenza di fasi dell'UD:

motivazione → globalità → analisi → sintesi → riflessione → controllo

Questa sequenza viene sintetizzata in maniera particolarmente chiara da Giovanni Freddi (Freddi 1999: 148), che riporta anche gli obiettivi delle singole fasi e fornisce suggerimenti sui sussidi e le tecniche didattiche da utilizzare (p. es. fra i sussidi indicati "manifesti, cartoline, *realia*" per la fase di motivazione; fra le tecniche propone l'"esplorazione del lessico" nella fase di analisi, la "creazione di testi affini" nella sintesi), come vediamo nella Tab. 3.

Tabella 3. Le fasi dell'unità didattica (UD) relativa all'insegnamento delle lingue nella scuola superiore italiana (da Freddi 1999: 148)

MOTIVAZIONE	GLOBALITÀ	ANALISI	SINTESI	RIFLESSIONE	CONTROLLO
<ul style="list-style-type: none"> • Preparazione della classe all'incontro con il testo • Illustrazione della struttura e dinamica situazionale (relazioni di ruolo, luogo, momento, argomento, sequenza) • Significato culturale e sociale del setting • Funzione, scopo del testo • Descrizione del testo linguistico • Presupposizioni, implicazioni, modelli culturali ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accostamento e assunzione del testo che può essere: <ul style="list-style-type: none"> - una sequenza dialogata - un brano descrittivo - un articolo di giornale - un dépliant turistico - un manifesto o un avviso - un testo pubblicitario - un testo letterario - un testo di microlingua - una lettera commerciale - ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Genere" del testo • Collegamenti o riferimenti ad altri codici semiotici • Coesione interna del testo e coerenza comunicativa globale • Induzione delle strutture morfosintattiche • Esplorazione del lessico • Individuazione dei procedimenti stilistici e delle forme retoriche 	<ul style="list-style-type: none"> • Esercizi di fissazione delle forme e delle strutture • Esercizi di reimpiego delle stesse • esercizi socializzanti e personalizzati • Attività di traduzione • Creazione di testi affini • Trascrizione del testo in altro genere o codice, ad esempio della sequenza dialogata in una lettera, un resoconto, un sunto; in un testo pubblicitario, in un documentario (videotape), ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario di meccanismi espressivo-comunicativi • Inventario dei meccanismi fonici, metrici, retorici, stilistici, ecc. • Sistemazione delle strutture morfosintattiche per "sistemi successivi", a spirale, così da dilatare gradualmente l'area della "grammatica riflessa" 	<ul style="list-style-type: none"> • Controllo dell'avvenuto raggiungimento delle mete glottodidattiche (funzioni e competenze) e degli obiettivi (operazioni) nell'ambito di una più ampia competenza culturale e sociale (il <i>language testing</i> viene impiegato quale strumento per una valutazione più attendibile)
<p><i>Sussidi e tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strumentazione multimediale: computer, CD-Rom, film, videotape, diapositive, illustrazioni del libro (esplorazione dell'immagine e incoraggiamento al testo) • Manifesti, cartoline, giornali, <i>realia</i> vari, ecc. 	<p><i>Sussidi e tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strumentazione multimediale: (visione della sequenza dialogata, traduzione TV del testo) • Laboratorio, magnetofono (ascolto, ripetizione) • Lettera dell'insegnante e ripetizione degli allievi • Lettura degli allievi 	<p><i>Sussidi e tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computer • Laboratorio linguistico, magnetofono (anche per la discriminazione-fissazione dei suoni e degli schemi intonativi) • Lavagna luminosa • Schede 	<p><i>Sussidi e tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strumentazione multimediale • Computer • Laboratorio linguistico • Magnetofono • <i>Realia</i> 	<p><i>Sussidi e tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computer • Lavagna • Schede • Tabelloni • Quaderno 	<p><i>Sussidi e tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strumentazione multimediale: computer, CD-Rom, film, videotape, diapositive, illustrazioni del libro (esplorazione dell'immagine e incoraggiamento al testo) • Manifesti, cartoline, giornali, <i>realia</i> vari, ecc.

Lo studioso canadese Marcel Danesi giustifica questo percorso anche in base ai **processi mentali** legati alla comprensione e alla produzione del linguaggio (nel quadro dell'apprendimento guidato e formale della L2) e riprende i presupposti neurolinguistici di quella che viene da lui definita "UD bimodale".

Secondo gli studi citati da Danesi (Danesi 1998: 152 sgg.), gli esseri umani elaborano i messaggi utilizzando le diverse modalità che caratterizzano i due emisferi cerebrali:

- l'emisfero destro percepisce meglio il contesto del messaggio piuttosto che i singoli elementi al suo interno (si parla di strategie cognitive "dipendenti dal campo", ovvero di tipo globale, olistico, spaziale, sintetico, simultaneo);

- l'emisfero sinistro percepisce meglio i singoli elementi (si parla di strategie cognitive "indipendenti dal campo", ovvero di tipo analitico, verbale, logico, sequenziale).

Quando il soggetto entra in contatto con uno stimolo nuovo (visivo, melodico, verbale) attiva inizialmente le modalità dell'emisfero destro (M/DS), poi intervengono le modalità dell'emisfero sinistro (M/SN) nel momento dell'analisi degli elementi costitutivi dello stimolo; infine si attiva la fase "intermodale", in cui entrambi gli emisferi entrano in gioco per utilizzare in modo autonomo le informazioni derivate dallo stimolo. Questa sequenza corrisponde al **principio di "bidirezionalità emisferica"** che, secondo Danesi, dovrebbe guidare anche le attività orientate all'apprendimento linguistico, essendo già innata nelle procedure mentali di elaborazione dei messaggi. Si giustifica così ulteriormente la sequenza di base dell'UD (globalità/analisi/sintesi):

M/DS	→	M/SN	→	M/DS-SN
globalità	→	analisi	→	sintesi

Anche secondo Paolo Balboni l'UD «si basa su un armonico gioco di rimandi tra i due emisferi: dalla fase di motivazione che integra le emozioni e le curiosità del cervello destro con l'analisi dei bisogni di quello sinistro, si passa ad una fase di globalità (modalità destra) cui segue l'analisi della lingua (modalità sinistra) per approdare alla sintesi» (Balboni 1994: 52). La sequenza "globalità-analisi-sintesi" inoltre è «compatibile con quei processi induttivi che, di fronte a fenomeni nuovi, consentono all'uomo di scoprire le regole interne, per cui si ha un itinerario di apprendimento che, nel nostro caso, va dalla lingua alle regole» (Freddi 1994: 113).

Questa impostazione è molto funzionale anche alle **necessità dei docenti**, di cui rispecchia l'esigenza di un ordine logico per le attività da realizzare in classe. Per questo l'UD si è rivelata subito un modello potente e di facile applicazione (come dimostra la sua immediata adozione nei titoli dei capitoli dei manuali didattici pubblicati negli ultimi dieci anni in Italia). Tuttavia l'UD presenta anche dei limiti:

- sebbene si ispiri a principi legati ai processi mentali degli apprendenti, in realtà riflette soprattutto la **prospettiva del docente**, di cui mette in evidenza il potere interazionale e il ruolo cruciale nel gestire i flussi delle attività in classe;
- la realizzazione delle sue varie fasi si rivela spesso di **rigida applicazione** (quando finisce la fase di sintesi e inizia la riflessione? come fare per rimandare ad un momento dedicato la riflessione e la generalizzazione di un argomento incontrato nel testo, se sono gli studenti stessi a sollecitarla in un momento diverso?);
- non è applicabile facilmente nel caso di realtà di insegnamento caratterizzate dall'**oscillazione delle presenze** (per esempio nei corsi per lavoratori adulti e nei contesti di insegnamento del volontariato, in cui oltre alle presenze non regolari degli studenti sono anche i docenti che si alternano con lo stesso gruppo più o meno stabile).

Nonostante questi limiti, il modello dell'UD resta valido nella misura in cui:

- mette a fuoco la necessità di tener conto dei **processi mentali** implicati nell'acquisizione/apprendimento della L2 e di orientare le attività proprio secondo la "bidire-

zionalità" del cervello umano (dalle forme di decodifica dei messaggi tipiche dell'emisfero destro, a quelle tipiche dell'emisfero sinistro, cioè dal globale all'analitico);

- rende conto del fatto che l'acquisizione della L2 non avviene solo nell'incontro con il docente, ma ha bisogno anche di attività di **lavoro autonomo** o di attività da svolgere in **contesto extrascolastico**: tali attività vanno ad influire sul lavoro in classe e entrano a pieno diritto nell'arco di tempo necessario per raggiungere dei risultati, in termini di conoscenze e abilità linguistico-comunicative;
- contiene in sé l'idea cardine del "**carico di lavoro documentabile**", un'idea elaborata ancor prima che emergesse e venisse formalizzata nei "crediti formativi universitari" previsti dalla metà degli anni Novanta in seno al "processo di Bologna" per armonizzare il sistema educativo europeo, la trasparenza e la spendibilità dei saperi.

10.1.3. L'unità didattica centrata sul testo (UDt)

Nel suo saggio sull'italiano L2 nella prospettiva del *QCE*, Massimo Vedovelli parla anche di modelli operativi, in particolare rivede l'UD dando particolare rilievo alla funzione e alla **centralità del testo** (Vedovelli 2002a: 133-141). In questa prospettiva, si afferma il concetto di "**unità didattica centrata sul testo**" (UDt): orale o scritto, presentato dall'insegnante o affrontato creativamente e autonomamente dall'allievo, il testo rappresenta il nodo centrale dell'UDt finalizzata allo sviluppo di competenze linguistiche in L2. Il testo (o meglio l'"*input* testuale", se visto dalla prospettiva dello studente) offre modelli di lingua, esempi di usi comunicativi, di variabili sociolinguistiche e pragmatiche, di generi e tipologie testuali; trasmette informazioni e stimoli per la discussione; fornisce occasioni di analisi, esercitazione e riflessione di tipo metalinguistico e metaculturale e rappresenta, in ultima istanza, l'ambito privilegiato su cui si innestano ulteriori forme di interazione orale e scritta, di produzione, ricezione e mediazione (così come suggerito appunto nel *QCE*).

Ma l'UDt non si risolve nell'incontro con il testo: secondo Vedovelli, questo modello operativo di intervento didattico costituisce una «sequenza organicamente coesa di operazioni e funzioni, strutturata in **flussi di interazioni sociali e comunicative** fra studenti e docente» (Vedovelli 2002a: 134): questa interazione didattica è infatti lo sfondo in cui si inseriscono tutte le dinamiche più produttive che si possono attribuire all'apprendimento guidato. Ogni messaggio che si produce in classe (le domande e le spiegazioni del docente, i dialoghi fra gli allievi nelle attività a coppie, il filmato trasmesso da DVD, le parole scritte alla lavagna per focalizzare un'area semantica o un concetto ecc.), tutto entra a far parte di una rete di interazioni orali e scritte che rappresentano per gli allievi terreno di coltura per lo sviluppo della propria interlingua, mentre per il docente costituiscono un continuo motivo di revisione del proprio agire didattico.

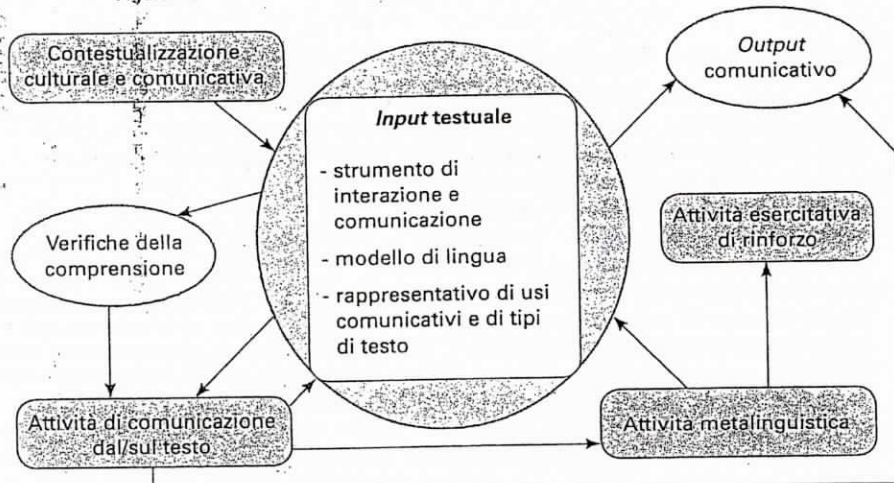
Se tutto ruota intorno al testo, è evidente che la fase iniziale del micropercorso definito UDt faccia riferimento alla necessità di fornire le coordinate indispensabili per l'interpretazione del testo stesso (si parlerà quindi di una fase iniziale di "contestualizzazione"), così come al testo rimanda la fase finale che vede nella capacità di riutilizzo dei "materiali linguistici e culturali" ("*output* comunicativo") l'esito auspicato delle attività svolte sul testo e attraverso il testo.

L'unità didattica «è l'unità di organizzazione del lavoro formativo. È articolata in momenti funzionali che ruotano intorno al testo, inteso come unità fondamentale della comunicazione, anche didattica. Lo schema dell'unità didattica serve come struttura categoriale per interpretare e orientare i flussi di interazione sociale e comunicativa entro il gruppo classe» (Vedovelli, 2002a: 141)

Dalla **contestualizzazione** dell'*input* alla realizzazione dell'*output comunicativo* (cfr. Fig. 11)²⁷: l'UDt ha questi due punti fermi ma lascia ampia libertà per la realizzazione di quella rete logica di interazioni comunicative e sociali che, nel contesto formativo, danno vita alle buone pratiche didattiche (dall'analisi del testo, alla verifica della comprensione, alla riflessione).

Si tratta di una prospettiva testuale e interattiva, che riflette la centralità del testo nel *QCE*, dà risalto all'*input* e all'interazione didattica, di cui gestisce l'imprevedibilità e l'indeterminatezza, considerando la classe un "microcosmo di socialità" in cui il lavoro formativo è articolato programmaticamente intorno a momenti funzionali che ruotano intorno al testo.

Figura 11. L'unità didattica centrata sul testo (UDt) (Vedovelli 2002a: 137).



10.1.4. L'unità di apprendimento (UdA)

Nel 2002 Paolo Balboni ha rivisto la sua idea di "unità didattica" (dal verbo greco διδάσκω = "insegno") in una nuova prospettiva (Balboni 2002: 103), che comprende al suo interno una rete di più "unità di apprendimento" (o "unità matetiche", dal verbo greco μαθηάω = "apprendo"). In tal modo il punto di vista del docente cede spazio ai processi mentali degli allievi, che avvengono in maniera non sequenziale ma secondo percorsi "a rete".

«L'apprendimento avviene attraverso delle 'molecole', delle unità minime che chiameremo 'unità di apprendimento' (pari spesso ad una seduta di studio, a un lavoro su un testo ecc.; da non confondere con le 'unità didattiche' in cui sono articolati molti manuali e che sono composte spesso da varie unità di apprendimento); sono dei blocchi unitari di lavoro su un testo che viene percepito dapprima globalmente, affidando il lavoro all'emisfero destro, poi analiticamente nell'emisfero sinistro, per approdare alla sintesi e alla riflessione conclusiva che coinvolge l'intero cervello» (Balboni 2008: 16-17):

27 Per "contestualizzazione" si intende "l'insieme delle operazioni che suscitano attese e motivazioni negli apprendenti, creano lo scenario per la fruizione dei testi, indirizzano l'attenzione nel momento della fruizione del testo" (Vedovelli 2002a: 137). Per "output comunicativo" si intende "l'uscita al di fuori del contesto comunicativo di tipo didattico, cioè la spinta a rimettere in azione fuori dal contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica" (Vedovelli 2002a: 141).

L'unità minima qui individuata non è tanto quella "didattica", quantificata nelle 4-5/6-8 ore dell'UD (ovvero la durata di tempo indispensabile perché il docente possa raggiungere certi obiettivi di insegnamento), quanto piuttosto quella "di apprendimento", che può durare da pochi minuti a un'ora (Balboni 2002: 103). Secondo Mezzadri «il segmento unitario che dà luogo a un'unità di apprendimento è rappresentato dal lavoro svolto durante tutta la sessione di lavoro di 45, 50, 60 minuti» (Mezzadri 2003: 22). Guardando i fenomeni dell'apprendimento della seconda lingua con la prospettiva dell'apprendente sono rilevanti la dimensione neurolinguistica (i processi mentali legati all'età, la bimodalità e direzionalità emisferica, i fenomeni della memoria) e quella psicolinguistica (l'ansia e il filtro affettivo, gli stili di apprendimento, gli effetti dell'attenzione e della motivazione). Gli studenti affrontano i nuovi testi e i nuovi compiti proposti dal docente nell'UD (nella fase di globalità) con la propria personalità, il proprio stile di apprendimento, le proprie esperienze, e con le competenze e conoscenze in L2 (ma anche nella L1 e nelle altre lingue note, che fanno da sfondo ai nuovi processi che entreranno in gioco). Attraverso le attività in classe, nelle fasi di analisi-sintesi-riflessione (ma anche fuori dalla classe, p.es. nei *project-work* o nell'autoapprendimento) si attivano quelle unità di apprendimento che costituiscono i fenomeni mentali del processo che ogni studente realizza a modo proprio, riorganizzando i saperi precedenti in base alle nuove conoscenze e competenze acquisite (anche temporaneamente). I fenomeni dell'interlingua mostrano appunto questi processi attraverso gli errori da interferenza, da ipercorrettismo, da ipergeneralizzazione ecc. Le attività di analisi-sintesi-riflessione (sulle abilità linguistiche, sui modelli linguistici e culturali) guideranno queste UdA (attivate o in attivazione) verso la trasformazione dell'*input* (a cui sono stati esposti gli studenti) in *intake* e quindi in nuova competenza (cfr. Tab. 4). Dal punto di vista del docente, invece, considerare le unità di apprendimento (UdA) vuol dire accettare il fatto che queste non sempre si attivano secondo la sequenza prevista dal docente o dal libro di testo: il docente può solo sollecitarle, collegandole tra loro o integrandole con altri elementi presenti nel contesto o creati *ad hoc* (cfr. Balboni 2002: 105). È evidente il cambiamento di prospettiva: la relativa rigidità e sequenzialità del modello dell'UD può essere superata se il docente tiene conto dei processi che possono realizzarsi nella mente dei propri studenti sotto forma di UdA. Il modello fondamentalmente deterministico dell'UD (secondo il quale una corretta sequenza di attività progettate rispettando le varie fasi e la loro scansione dovrebbe produrre risultati positivi di apprendimento/acquisizione) viene sostituito dal modello non deterministico dell'UdA, in cui una serie di variabili è legata al docente (il suo *input* orale, la sua personalità; i contenuti che decide di proporre, le tecniche didattiche che decide di usare, il modo in cui gestisce la classe ecc.), ma in cui sono determinanti anche i fattori individuali degli apprendenti. Si tratta di un modello che, pur nella sua indeterminatezza, può rivelarsi più flessibile, più adatto a spiegare la complessità dei processi che entrano in gioco nella classe in presenza ma anche nella classe virtuale in rete, nelle attività guidate dal docente ma anche in quelle fra pari (i lavori di gruppo o a coppie), nello studio individuale o nello studio autonomo monitorato, come anche nei contatti informali con la lingua e cultura di apprendimento (si pensi all'autoapprendimento anche *on line*, all'apprendimento per progetti, alle metodologie *CLIL*²⁸ e *FICCS*²⁹).

28 Sulle metodologie *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), cioè dell'"apprendimento integrato di lingua e contenuti", tipico dell'educazione bilingue o dell'inserimento scolastico dei bambini immigrati, cfr. i capp. 1, 2 e 4.

29 Sulle metodologie *FICCS* (*Full Immersion: Culture, Content and Service*), cioè dell'"apprendimento in immersione: cultura-contenuto-servizio", tipico di un apprendimento linguistico basato sull'esperienza, sull'inserimento sociale, sul volontariato e sulla loro applicazione nei programmi degli studenti universitari statunitensi in Italia, cfr. il par. 2.3.

L'insegnante non può riportare tutti i fenomeni dell'acquisizione della L2 dei propri studenti al proprio intervento in classe, alle proprie scelte e alle proprie competenze: molto altro accade nella loro mente, specialmente se non è solo la classe (in presenza o a distanza) il luogo fisico o virtuale in cui si realizzano le opportunità di acquisizione/apprendimento. Di questa parziale specularità cerca di rendere conto il binomio UD/UdA.

Tabella 4. L'unità didattica come rete di unità di apprendimento (UdA) (Balboni 2002: 106).

Introduzione	Rete di unità di apprendimento	Conclusione
<ul style="list-style-type: none"> Presentazione dei contenuti dell'unità che sta per iniziare Motivazione di fondo per tutta l'unità Collocazione dell'unità nel modulo in corso Istruzioni operative 		<ul style="list-style-type: none"> Testing Recupero dei più lenti e cura degli eccellenti Decondizionamento

In sintesi riportiamo nella Tab. 5 le fasi delineate nei tre modelli sopra descritti (l'UD classica, l'UD come rete di UdA, l'UDt):

Tabella 5. Riepilogo delle fasi dell'unità didattica (UD), dell'UD come rete di unità di apprendimento (UdA) e dell'unità didattica entrata sul testo (UDt).

Unità Didattica (UD) (Fraddi 1970, 1994, 1999) (Danesi 1988, 1998) (Balboni 1994)	Unità Didattica come rete di Unità di Apprendimento (UdA) (Balboni 2002, 2008)	Unità Didattica centrata sul testo (UDt) (Vedovelli 2002a)
Motivazione	Introduzione	Contestualizzazione
Globalità		Lavoro sull' <i>input</i> testuale: verifica della comprensione /
Analisi	Rete di unità di apprendimento	attività di comunicazione / riflessione sulle attività di comunicazione /
Sintesi		attività di rinforzo
Riflessione		
Controllo (rinforzo o recupero)	Conclusione	<i>Output</i> comunicativo

10.1.5. Il Learning Object (LO)

La diffusione dell'apprendimento autonomo (anche della L2) su supporto tecnologico dovuta alle possibilità offerte dalla tecnologia dell'informazione e della comunicazione (*Information and Communication Technology - ICT*), ha messo recentemente in discussione i modelli più diffusi di apprendimento (in presenza o a distanza). In linea con le teorie sull'apprendimento di stampo costruttivista, a cui si richiama la ricerca dell'*input* complesso e lo sviluppo dell'autonomia del discente, sono state esplorate le possibilità

offerte dall'era digitale anche in termini di progettazione didattica, con risultati e tendenze che possono essere al tempo stesso entusiasmanti o inquietanti.

Uno dei filoni di ricerca che collega i principi del costruttivismo pedagogico con le potenzialità della tecnologia riguarda il concetto di *Reusable Learning Object* (cfr. Wiley 2000; Fratter 2004: 91-92): in questa nostra disamina dei modelli operativi per l'apprendimento della L2 ci sembra utile richiamarne a grandi linee le caratteristiche, trattandosi di un argomento che probabilmente sarà destinato ad aumentare di importanza in futuro con il miglioramento della qualità dei prodotti informatici per l'apprendimento anche linguistico, con la diffusione della formazione continua e ricorrente (*life-long learning*) e con l'ampliamento delle professionalità richieste ai docenti di lingue straniere (chiamati a rivestire anche il ruolo di *tutor*, *mentor*, formatori, autori di materiali didattici, progettisti di percorsi formativi e via dicendo).

L'idea e la definizione di *Learning Objects* (LO) nasce nel campo della **programmazione per il settore informatico**, basata su componenti ("objects") indipendenti l'una dall'altra, che possono essere riassemble in modo diverso e riutilizzate in contesti nuovi, secondo nuove esigenze di apprendimento: in informatica un LO è un vero e proprio "oggetto riutilizzabile per l'apprendimento". Dall'informatica, questo concetto

La definizione *Learning Object* indica una risorsa *on line* per l'apprendimento, purché autonoma, riutilizzabile, facilmente rintracciabile e condivisibile, composta da un certo numero di pagine web che combinano testi, immagini e altri media audiovisivi, utilizzabile in pochi minuti dall'utente/apprendente secondo gli scopi di apprendimento previsti (cfr. Wiley 2000)

si estende presto anche ad altri settori del sapere e dell'apprendimento con supporto tecnologico. Secondo il comitato internazionale che si occupa di standardizzazione delle tecnologie per l'apprendimento (*Learning Technology Standard Committee*) si definisce LO ogni «entità digitale o non digitale che può essere utilizzata, riutilizzata o indicata come riferimento durante l'apprendimento supportato dalle nuove tecnologie». David Wiley restringe il campo, definendo LO «ogni risorsa digitale per l'apprendimento» (Wiley 2000), composta da un certo numero di pagine web che combinano testi, immagini e altri media audiovisivi al fine di erogare contenuti formativi.

Si tratta di una risorsa didattica:

- modulare**, cioè autonoma e indipendente;
- digitale**, cioè erogabile anche a distanza;
- condivisibile**, cioè utilizzabile su più piattaforme ed in diversi formati (principio di "interoperabilità");
- facilmente reperibile o **rintracciabile in rete**;
- riutilizzabile**, cioè con la possibilità, una volta archiviato l'oggetto di apprendimento, di riusarlo all'infinito, con grande risparmio di tempo e di denaro.

In altre parole: totalmente indipendenti l'uno dall'altro, i LO possono essere utilizzati in contesti diversi per scopi diversi, possono essere raggruppati in insiemi di contenuti più ampi fino ad arrivare a costituire le varie tappe di un percorso. Un LO deve poter essere realizzato indipendentemente da altri LO, deve essere modellato sulle esigenze di chi lo utilizza, deve fornire solo ciò che serve, deve garantire un *feed-back* in base alle risposte dell'utente, deve poter essere selezionato e impiegato da chiunque in contesti e momenti diversi, deve essere accessibile anche simultaneamente da più utenti via Internet, deve contenere informazioni descrittive tali da renderlo facilmente rintracciabile tramite motori di ricerca.

Dal punto di vista dei **tempi di utilizzazione**, un LO dovrebbe essere progettato per impegnare il soggetto per un'attività anche piuttosto breve (p.es. la lettura di un brano, che si può realizzare in **pochi minuti**, o lo svolgimento di un'attività su cui concentrarsi al massimo un quarto d'ora). Il grande vantaggio è che più LO, collegati fra loro

secondo sequenze diverse, permettono di costruire **percorsi di apprendimento personalizzati** e di rispondere ai bisogni di ogni utente senza costi aggiuntivi.

Nel caso dell'**apprendimento della L2**, l'idea di poter scomporre le abilità linguistico-comunicative in elementi discreti, ciascuno perseguibile come obiettivo matetico mediante un *LO*, si presta a facili critiche: una rete infinita di *LO* non permetterà mai di ricostruire le competenze linguistico-comunicative in una L2, così come può avvenire invece nella costruzione di saperi disciplinari o di particolari competenze operative³⁰. Tuttavia disporre di una serie di *LO* può rappresentare un utile sussidio all'apprendimento spontaneo o guidato della L2³¹: può trattarsi di una serie di icone su cui cliccare per ottenere il nome o la descrizione dell'immagine (focalizzando la comprensione e l'apprendimento del lessico), di un filmato con trascrizione del dialogo e domande di comprensione (per esercitare la comprensione orale e l'abbinamento fra pronuncia e grafia), di un testo con attività specifiche per un determinato obiettivo di apprendimento. Un *LO* può quindi essere inteso anche come uno strumento adatto a trasformarsi in una UdA basata sulle risorse offerte dalla rete informatica.

10.2. Il modulo (M)

Dalla fine del Ventesimo secolo in ambito scolastico emerge un nuovo principio teorico-operativo: quello del **"modulo"** (dal latino *modulus* diminutivo di *modus* = "misura"), che in Italia assume un'accezione particolare anche a causa della riforma dei programmi delle scuole primarie, principale ambito di sperimentazione della "didattica modulare"³².

Per modulo si intende un percorso tematicamente organico che, p.es. in ambito storico, filosofico, artistico o letterario, può riguardare un periodo o una corrente di pensiero accomunati da determinati eventi o caratteristiche ("La storia medievale", "Il pensiero di Platone", "I pittori impressionisti", "Il romanticismo" ecc.). Può anche riferirsi ad un argomento visto in maniera interdisciplinare ("La donna nel mondo greco", "L'emigrazione italiana nel secondo dopoguerra", "Lingua e potere" ecc.). Ancora più facile individuare dei moduli tematici in ambito scientifico-professionale ("Il sistema nervoso umano", "La potatura degli olivi", "Tecniche di pasticceria", "Il ritratto a olio" ecc.). Secondo Paolo Balboni, che descrive il modulo nell'ambito dei modelli operativi comuni a tutte le situazioni glottodidattiche (Balboni 2002: 106-109) «più arduo è definire il mo-

«Il modulo è una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria, di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri, multi, interdisciplinare programmato, una parte del tutto, ma in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili [che garantiscano] la promozione di conoscenze e competenze talmente significative da modificare la mappa cognitiva e la rete dei saperi precedentemente posseduti». (Domenici 1998).

dulo in discipline non segmentabili, basate sulla progressione, per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando a spirale più volte su quanto acquisito, in un percorso di continuo approfondimento, come nel caso della matematica, della fisica o delle lingue» (Balboni 2002: 106). Nonostante questo, l'esigenza di individuare percorsi relativamente brevi, compatti, raccordabili ad altri, si applica anche all'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, come vediamo per esempio nella realizzazione di moduli tematici focalizzati su aree semantiche ("L'italiano del diritto", "L'inglese per il turismo" ecc.), sugli interessi degli apprendenti ("Il cibo", "Il tempo libero", "Le tradizioni popolari" ecc.) o sui loro bisogni di apprendimento ("Italiano per badanti", "Inglese per operatori bancari" ecc.). La didattica per moduli (intesi come sezioni o sottoinsiemi di un corpus più ampio di contenuti tematici o lessicali) permette inoltre di richiamare nuovi e vecchi pubblici di apprendenti ed è ormai una componente essenziale dell'educazione permanente (*lifelong learning*).

Rispetto alla lezione, all'unità didattica e al curriculum, il modulo si distingue per alcune sue specificità:

- **autonomia**: si tratta infatti di una sezione autosufficiente di un insieme di contenuti (raccordabile con altri moduli, ma valutabile autonomamente);
- **flessibilità**: un modulo può essere composto da più UD (p.es. di linguaggi settoriali);
- **raccordabilità**: la successione fra moduli può essere obbligata o opzionale per consentire di organizzare percorsi reticolari alternativi;
- **complessità**: un modulo deve basarsi su ambiti comunicativi complessi. Un tema come "Il tempo libero", per esempio, è adatto ad una organizzazione modulare, che si realizza in più UD, fra cui, per esempio alcune situazionali ("In discoteca", "Al ristorante", "All'agenzia di viaggi"), altre funzionali-nozionali ("Chiedere informazioni stradali", "Descrivere luoghi"), altre focalizzate su generi testuali ("La canzone", "La guida turistica", "Il colloquio telefonico formale"), altre basate su compiti ("Progettare un viaggio", "Elaborare un percorso turistico per altri", "Realizzare un'audioguida per un museo").
- **valutabilità**: un modulo deve essere valutabile nel suo complesso o nelle sue parti, in modo da poter essere anche accreditato (secondo il principio della trasparenza dei saperi e delle competenze, nata dall'esigenza di rendere spendibili i titoli e i risultati raggiunti e certificati, anche fuori dal contesto in cui sono stati ottenuti, per esempio nel caso della mobilità studentesca accademica in Europa).

10.3. L'unità di lavoro (UdL)

Quali sono le novità nella progettazione di modelli teorico-operativi per la didattica della L2? Indicazioni specifiche e concretamente applicabili non emergono da nessuno dei recenti documenti di politica linguistica europea destinati ai docenti di lingua, agli autori di materiali didattici e ai formatori di docenti (come il *QCE*, il *Profile* o l'*EPOSTL*); che forniscono piuttosto un "quadro" di riferimento, con alcuni punti fermi: lo sviluppo di abilità comunicative socialmente spendibili, descrivibili e certificabili, l'integrazione di obiettivi a breve e lungo termine, l'importanza dell'autovalutazione (dei docenti, degli studenti), l'integrazione fra sapere, saper fare, saper essere e saper apprendere (per la formazione didattica del docente e quella linguistica degli studenti), l'impiego delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

A parte tutte le speculazioni teoriche sui concetti fondamentali di apprendimento/insegnamento linguistico, i docenti hanno comunque bisogno di tradurli in pratica per realizzare quello che nella letteratura anglosassone viene definito un "*Language Learning*

30 Si pensi ai percorsi in autoapprendimento per la preparazione all'uso del computer e agli esami di certificazione di competenza informatica (*ECDL - European Computer Driving Licence*).

31 È possibile recuperare dei *LO* in rete attraverso i cosiddetti *repositories*. Uno di questi è *MERLOT - Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching* (www.merlot.org), che fornisce *LO* anche per l'apprendimento dell'italiano L2 nella sezione "*World Languages*" (<http://worldlanguages.merlot.org/>). Qui si possono trovare "*tutorials, simulations, animations, web quests, drills, realia and reference tools*" e si possono fare proposte di *LO*, cioè "*any digital entity designed to meet a specific learning outcome that can be reused to support learning*" (*MERLOT* contiene attualmente 12.000 *LO* suddivisi in 15 discipline).

32 Il dibattito internazionale in ambito pedagogico sulla "didattica modulare" ha avuto inizio alla fine degli anni Ottanta. Si vedano in particolare i saggi di Moon 1998; Domenici 1998; Quartapelle 1999; Margiotta 2003.

Unit Plan", suddividendo il syllabo in una serie di "Lesson Plans" capaci di realizzare il curricolo nel suo complesso, secondo le diverse variabili in gioco e il contesto in cui si colloca l'intera operazione formativa.

Jörg Roche, esperto di didattica del tedesco come L2, parla, nel suo ultimo saggio, di una suddivisione della lezione di lingua (*Sprachunterricht*) o unità didattica (*Unterrichtseinheit*) in cinque momenti sequenziali (Roche 2008: 211 sgg.):

- 1) **"attivazione / organizzazione preventiva / introduzione"** (*Aktivierung / Vorenlastung / Einführung*): si attivano le preconoscenze, si organizzano preventivamente i compiti e le attività successive, con interventi in sessione plenaria, a coppie o di gruppo: il docente fa da presentatore o moderatore dell'interazione;
- 2) **"differenziazione dei temi"** (*thematische Differenzierung*): si affronta un tema, mediante testi orali o scritti o mediante la conversazione mirata. Il docente guida gli studenti verso la scoperta individuale, lancia delle idee di ricerca, formula quesiti e invita gli studenti a recuperare le informazioni nel testo. In questa fase euristica la lezione viene portata avanti in maniera attiva soprattutto dagli studenti;
- 3) **"differenziazione delle strutture"** (*strukturelle Differenzierung*): i risultati ottenuti dall'analisi del testo vengono recuperati e approfonditi in maniera sistematica. Il docente porta altri esempi, guida all'approfondimento degli aspetti grammaticali, lessicali o culturali emersi, propone attività che mettono in azione diverse strategie di apprendimento e di lavoro;
- 4) **"ampliamento / espansione"** (*Erweiterung / Expansion*): gli argomenti trattati vengono ripresi a partire da un testo più difficile o con compiti più complessi, per esempio nel lavoro per progetti. Gli elementi precedentemente elaborati devono essere sperimentati, rafforzati e ampliati, le attività linguistico-comunicative devono essere messe alla prova nell'interazione fra pari, mentre il docente fa un passo indietro e assume il ruolo di moderatore e consulente;
- 5) **"integrazione / riflessione"** (*Integration / Reflexion*): l'apprendente integra gli elementi nuovi nella propria individuale rete di saperi, imparando a trasferirli in contesti nuovi. Il docente offre stimoli e occasioni di appropriazione individuale delle conoscenze, in qualità di *tutor* e interlocutore: se la lezione ha suscitato interesse dovrebbero essere gli studenti stessi a sollecitarlo con le loro richieste.

Il quadro che viene offerto da questo modello operativo, ispirato alla filosofia del *QCE* e ad una didattica delle lingue orientata all'azione e all'autonomia degli apprendenti, ci offre lo spunto per una riflessione più ampia.

In primo luogo ci sembra il momento di fare il punto sulle **nuove realtà di apprendimento guidato**, visto che ormai il contesto classe è solo uno degli scenari possibili (si pensi alle comunità virtuali dell'*e-learning*).

In secondo luogo è importante trovare un modello operativo più potente e capace di spiegare i fenomeni e le modalità dell'apprendimento autonomo, informale, fra pari, in combinazione con quello guidato dal docente (**apprendimento formale e informale**).

Infine è necessario individuare un termine che permetta di indicare in maniera chiara il fatto che non è possibile scindere (almeno nell'apprendimento guidato) i fenomeni dell'insegnamento/apprendimento linguistico, a meno che non sia rilevante assumere il punto di vista del docente (**dimensione didattica**) o quello dell'apprendente (**dimensione matetica**).

Tutto quanto detto sopra ci porta a preferire l'idea di **"unità di lavoro"** (UdL) (Diadori in stampa) che permette di indicare una pluralità di casi concreti (dalla lezione,

all'unità didattica al modulo) e corrisponde meglio ad una progettazione logica e finalizzata, compito imprescindibile dei professionisti della formazione³³.

L'espressione "unità di lavoro" non è nuova: Massimo Vedovelli la cita come sinonimo di UD, termine che "appare oggi un po' usurato e fortemente candidato alla sostituzione" (Vedovelli 2002a: 133). In informatica si usa come calco dall'inglese "*Unit of Work*" per indicare una **"sequenza recuperabile di operazioni all'interno di un processo applicativo"**. Sia questa accezione, che rimanda ad un rigore progettuale da sperimentare anche per percorsi complessi come quelli dell'apprendimento/insegnamento linguistico, sia l'idea di un **"lavoro condiviso"** che mette in evidenza come un'operazione di questo tipo non può essere portata avanti se non da entrambi i principali soggetti interessati (l'apprendente e il docente), sia il fatto che il principio stesso del "lavoro" è sinonimo di **fatica e sforzo** (dal latino "*labor*" = fatica) ma anche di **soddisfazione** nel raggiungimento degli obiettivi determinati dalla motivazione, ci sembrano tutti motivi a favore dell'adozione di questa nuova definizione che ingloba e parzialmente rinnova quelle precedentemente descritte.

a) UdL come iperonimo

In primo luogo possiamo utilizzare UdL come **iperonimo** di "unità didattica", "unità didattica bimodale", "unità di apprendimento", "unità didattica centrata sul testo": ciascuna di queste definizioni mette a fuoco un aspetto del modello operativo ispirato alla "teoria della Gestalt" che non viene messo in dubbio o sovvertito nei suoi principi fondanti.

Il motivo per passare da una definizione di UD come "rete di unità di apprendimento, centrata sul testo e sull'interazione" (cfr. Freddi, Danesi, Balboni, Vedovelli), ad una di UdL come **"micropercorso di apprendimento guidato"** va ricercato direttamente nelle nuove realtà di apprendimento/insegnamento della L2 (si pensi alle UdL delle metodologie *FICCS*, alla figura del *tutor* o del tirocinante che fa da mediatore fra docente e studenti, alla didattica o all'autoapprendimento in rete, ai progetti *Tandem* di apprendimento fra pari in presenza e *on line*). La complessificazione dei percorsi impone dunque una maggiore generalizzazione terminologica.

b) UdL come lavoro condiviso

Implicita nel concetto di UdL è l'idea di negoziazione degli **obiettivi e dei modi per raggiungerli**: docente e studenti insieme li definiscono preliminarmente e insieme lavorano per raggiungerli. In questo modo si mette in luce l'importanza dell'equilibrio fra il lavoro del docente e quello dell'apprendente, nel rispetto degli specifici ruoli e del comune coinvolgimento nel processo di insegnamento/apprendimento linguistico.

c) UdL come percorso unitario e in sé concluso

Si tratta di un dispositivo funzionale alla realizzazione di un'esperienza formativa autoconsistente, significativa e documentabile, capace di consentire il riconoscimento, la certificazione e la capitalizzazione delle competenze acquisite.

d) UdL come realizzazione progettuale

Al tempo stesso un'idea di UdL più generale dovrebbe servire a rendere conto del modo in cui i principi teorici sull'insegnamento/apprendimento della L2 si traducono in termini di **progettazione e realizzazione delle attività**. Il docente, in quanto professionista dell'educazione, dovrà selezionare fra le varie opzioni e scegliere quelle più adeguate al contesto, decidendo il modo in cui suddividere l'UdL o aggregarla ad altre.

33 Nella letteratura anglosassone si usa, in questo senso, la definizione "*Unit Plan*", ovvero "piano unitario" (di lavoro).

La dimensione progettuale è dunque fondamentale in questo modello di UdL, visto che sono spesso le **scelte operative** che, al di là delle intenzioni teoriche, decretano il successo delle "buone pratiche". Di questa dimensione progettuale fanno parte, fra l'altro, le scelte relative a:

- i **formati didattici** e la **gestione della classe**;
- lo sfruttamento dei **testi**, con **tecniche** diverse secondo il **metodo** e l'**approccio**, finalizzate allo sviluppo di diverse **abilità**;
- l'**organizzazione** delle attività e dell'interazione;
- la costruzione dei **materiali didattici** (cartacei e multimediali);
- la progettazione e/o lo sfruttamento dei **Learning Objects** per l'autoapprendimento;
- il **controllo** delle attività per il raggiungimento degli obiettivi;
- l'**input**, il **feed-back** e la **gestione dei processi psicocognitivi**.

e) UdL come valorizzazione dell'apprendimento guidato

L'UdL inoltre ha lo scopo di tradurre in pratica la differenza fra apprendimento spontaneo e guidato nell'accelerare i processi di apprendimento della L2 (Bettoni 2001). Il docente, il **tutor** e gli studenti stessi sanno che un percorso di studio guidato, per giustificare il dispendio di energie che comporta per tutti i soggetti coinvolti, deve "fare la differenza" attraverso:

- l'**incontro con il testo** ottimizzato grazie a specifici strumenti linguistici e cognitivi per analizzarlo;
- un **percorso induttivo guidato dal docente** (dal funzionale al formale, dall'uso della lingua alla riflessione metalinguistica, dalla scoperta di regolarità e eccezioni alla loro sistematizzazione ecc.) che sfrutti sia il contesto classe, sia altri contesti di apprendimento informale;
- una progettazione gestita responsabilmente dal docente e orientata ai **bisogni dei destinatari** in termini di approccio glottodidattico, uso ragionato di testi, tecniche, compiti, modalità di verifica, formati didattici e gestione della classe;
- l'attenzione rivolta all'**apprendente** e alle sue caratteristiche individuali;
- una progettazione dell'UdL come tappa del macropercorso di apprendimento (curricolo), finalizzata al raggiungimento di **competenze valutabili, accreditabili e spendibili** sul lavoro o in altri contesti.

Riepiloghiamo brevemente, nel quadro sinottico riportato alla Tab. 6, i vantaggi e gli strumenti specifici dell'UdL di cui il docente e gli studenti possono avvalersi per mettere a frutto nella maniera più produttiva le varie forme di apprendimento guidato (in presenza e *on line*).

Tabella 6. Riepilogo della specificità dell'apprendimento guidato, realizzato mediante Unità di Lavoro (UdL)

	Vantaggi specifici dell'UdL	Strumenti specifici dell'UdL
L'UdL fa la differenza fra l'incontro con il testo senza e con gli strumenti linguistici e cognitivi per analizzarlo ("imparare ad apprendere")	valorizzazione e sfruttamento guidato delle potenzialità del TESTO	- modelli di analisi metalinguistica e metaculturale; - tecniche euristiche per lo sviluppo della consapevolezza e dell'autonomia comunicativa; - ...
L'UdL fa la differenza fra un percorso autonomo e uno induttivo guidato, in base alle opportunità offerte dal contesto didattico e dalla progettazione del docente (dal funzionale al formale, dall'uso della lingua alla riflessione metalinguistica, dalla scoperta di regolarità e eccezioni alla loro sistematizzazione)	valorizzazione e sfruttamento guidato delle potenzialità del CONTESTO e dell'INTERAZIONE	- la classe, il docente, i compagni come risorse per l'interazione, per l'osservazione e l'auto-osservazione; - la gestione del tempo, dello spazio, dell' <i>input</i> e dell' <i>output</i> , dell'interazione; - la correzione degli errori e la gestione dei feed-back; - l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione; - la sperimentazione fuori dal contesto della classe; - ...
L'UdL fa la differenza fra apprendimento spontaneo e guidato, in base ai bisogni, alle motivazioni, alle caratteristiche individuali e agli stili di apprendimento dei destinatari	valorizzazione e sfruttamento guidato delle potenzialità dell'APPRENDETE	- rilevamento dei bisogni, delle motivazioni, delle strategie di apprendimento, - adeguamento delle tecniche e dei testi ai processi psicocognitivi dell'apprendente (bidirezionalità emisferica, sequenze di acquisizione); - ...
L'UdL fa la differenza fra apprendimento spontaneo e guidato, in base al tempo e alle modalità di fruizione ottimali	valorizzazione e sfruttamento ottimale del TEMPO e delle MODALITÀ DI FRUIZIONE	- organizzazione dell'UdL in lezioni, UD, moduli; - momenti di interazione frontale, a coppie, in gruppi; - ...
L'UdL fa la differenza fra apprendimento spontaneo e guidato, in base alla possibilità di rendere trasparenti e spendibili le competenze raggiunte	valorizzazione e sfruttamento ottimale della VALUTAZIONE e dell'ACCREDITAMENTO	- verifica dei risultati raggiunti in base al programma svolto (controllo formale o informale, <i>in itinere</i> o <i>finale</i> ecc.); - valutazione delle competenze in base a scale di descrittori - attribuzione di crediti spendibili in altri percorsi formativi o sul lavoro; - ...

10.3.1. UdL in più formati

Per rispondere alla varietà di tempi, contesti e modalità di fruizione in cui può realizzarsi il micropercorso di apprendimento/insegnamento che corrisponde al concetto di UdL (intesa come una tappa del macropercorso definito "curricolo"), è possibile prevedere la sua realizzazione almeno in tre formati basati sull'interazione (in presenza o a distanza) fra docente e allievi:

- il formato dell'INCONTRO/LEZIONE (I/L), cioè il singolo incontro fra docente e studenti,
- il formato dell'UNITÀ DIDATTICA (UD): 2-3 incontri/lezione raccordati da un progetto unico e da una serie logicamente organizzata di attività,
- il formato del MODULO (M), autonomamente organizzato in più UD accomunate da un tema o da un obiettivo di apprendimento, secondo un progetto coerente e in sé concluso.

Il formato in cui si realizza l'UdL minima (intesa come incontro interattivo fra docente e allievi) è quello dell'I/L, come parte di un percorso di apprendimento strutturato in I/L (ciascuno a sé stante)³⁴ o in UD (ciascuna composta da più I/L raccordati fra loro). Può trattarsi della lezione di 1-3 ore consecutive in presenza, dell'incontro più breve con il *tutor on line* nel forum di discussione, della videolezione registrata o della lezione in videoconferenza, con forme di apprendimento guidato, fra pari, collaborativo o spontaneo, in classe o fuori dalla classe, in presenza o a distanza. Per dare senso a questa UdL minima, il docente/progettista dovrà porsi degli obiettivi limitati ma raggiungibili, capaci di attivare almeno alcune "unità di apprendimento" (cfr. Balboni 2002), con attività basate sul testo e sull'interazione (cfr. Vedovelli 2002a). Dovrà inoltre tener presenti anche le diverse variabili che influiscono sui processi di apprendimento: la scena culturale, il luogo (fisico o virtuale); i partecipanti (con le loro caratteristiche, i loro bisogni e le loro motivazioni); gli scopi (quelli generali o quelli specifici di apprendimento); i testi e i generi comunicativi proponibili; le "mosse comunicative" utilizzabili (cfr. cap. 11); l'atteggiamento psicologico e le norme di interazione (i copioni interazionali in classe; la "nétiquette", o "étiquette in rete", nell'interazione *on line*). Dovrà inoltre realizzare preliminarmente un dettagliato "piano di lezione", così come raccomandato espressamente nei più recenti documenti di politica linguistica europea, come l'EPOSTL (cfr. l'esempio di scheda di autovalutazione riportata nella Tab. 7).

34 La necessità di progettare I/L a sé stanti si verifica per esempio nella didattica dell'italiano L2 a bambini (specialmente nelle scuole per la prima infanzia) o a lavoratori immigrati stranieri (specialmente nel settore del volontariato, in cui i gruppi-classe sono ogni volta diversi per la forte oscillazione delle presenze). I/L isolati sono anche le videolezioni per la didattica per televisione (cfr. Losi 2007).

Tabella 7. Esempio di scheda di autovalutazione dedicata alla capacità progettuale del docente (EPOSTL, Sezione 5A "La realizzazione didattica: il piano della lezione") (Newby et alii 2007).

A. Il piano della lezione

Sono capace di:

1. dare inizio alla lezione in maniera coinvolgente
2. essere flessibile quando lavoro a partire da un piano di lezione, rispondendo agli interessi degli apprendenti nel corso della lezione
3. garantire un passaggio non troppo brusco fra un'attività e l'altra e fra compiti individuali, di gruppo e collettivi
4. adeguare i tempi della mia scaletta quando avvengono fatti imprevisti
5. decidere i tempi delle attività in classe in modo da riflettere i tempi di attenzione dei singoli apprendenti
6. concludere una lezione in maniera focalizzata

Più I/L possono aggregarsi in una UD (così come è stata elaborata da Freddi, Danesi, Balboni, Vedovelli): si tratta in questo caso di una **corrispondenza fra UD e UdL** in termini di tempi e modalità di svolgimento, come parte di un percorso di apprendimento strutturato in UD o in M (realizzabili sia in classe che fuori, sotto la guida del docente, in collaborazione con i compagni o in autonomia). In fase progettuale il docente potrà elaborare anche dei materiali da distribuire in forma cartacea agli studenti (o da utilizzare in rete nel caso di una classe virtuale): un esempio di modello per la realizzazione di questi materiali è riportato alla Tab. 8, in cui si propone la progettazione di una UdL sui testi argomentativi ("Pro e Contro"). Per una UD articolata in una sequenza di due o tre incontri in presenza (quindi 6-8 ore circa di lavoro in classe più il lavoro autonomo, per un carico di lavoro totale di 25 ore circa)³⁵.

Più UD possono aggregarsi in un M: in questo caso l'unità progettuale si riferisce al modulo, che verrà a rappresentare l'**UdL massima**. Anche in questo caso l'unità è garantita dalla coerenza tematica e di realizzazione, nonché da una fase di controllo formale alla fine del modulo, con una conseguente attribuzione di crediti formativi, in caso di successo.

35 In ambito universitario questo percorso corrisponderebbe a un CFU, cioè un "credito formativo universitario".

Tabella 8. Esempio di scheda-guida per la preparazione di materiali da distribuire in classe a studenti di livello di lingua B2/C1, allo scopo di realizzare una UdL/UD focalizzata su testi argomentativi e sullo sviluppo della capacità di argomentare oralmente, da realizzare in uno o più I/L. Più UdL/UD di questo tipo possono andare a comporre un modulo focalizzato sulla competenza argomentativa

UNITÀ DI LAVORO "PRO E CONTRO"

Destinatari: studenti adolescenti o adulti a livello avanzato (B2/C1)

Obiettivi didattici: sviluppare la capacità di argomentare oralmente su un tema dato.

Domanda	Pro	Contro	Pro	Copione
Immagine stimolo	• testo	• testo	• Argomentazioni • 1 • 2	• Situazione • Personaggi • Ruoli reciproci • • •
Parole chiave			Contro • Argomentazioni • 1 • 2 • 3	

Quattro pagine per ogni unità di lavoro (che si articolerà in due incontri/lezione).

p. 1:
domanda: la domanda che dà il titolo all'unità deve essere chiara e inequivocabilmente deve portare a rispondere SÌ o NO.
immagine-stimolo: deve illustrare la domanda e costituire l'inizio del *brain-storming* per tirare fuori dagli studenti le parole che associano a quella immagine.
temi: adatti a non suscitare polemiche ma stimolare il dibattito.

p. 2: **testi**, p. es. lettere al giornale; articoli in italiano, tratti da giornali o da Internet; brani di testi letterari; brani scritti appositamente per rappresentare un'opinione. I testi devono essere brevi (2-3 testi per rappresentare le opinioni pro, 2-3 per rappresentare le opinioni contro) e devono entrare tutti in una pagina. Citare sempre la fonte da cui è tratto ogni testo e la data di pubblicazione.

p. 3: **argomentazioni pro e contro:** inserire 10 argomenti a favore e 10 contro, ciascuno riassunto in una frase. Inserire anche disegni, foto personali o anche scaricate da Internet.

p. 4: **copione interazionale:** indicare una situazione e dei personaggi che sviluppano il tema, portando avanti ciascuno un'opinione. Dovrebbero essere personaggi che hanno opinioni divergenti, altrimenti non si favorisce la discussione. Indicare i ruoli reciproci dei personaggi, le loro condizioni psicologiche, i loro scopi comunicativi.

10.3.2. UdL in tre fasi

Per garantire l'"unità logica" dell'unità di lavoro (UdL) e la sua possibilità di valutazione e accreditamento è utile l'organizzazione in **tre momenti sequenziali** (o "fasi"):

- fase di **INTRODUZIONE:** motivazione, attivazione, organizzazione preventiva (da realizzare all'inizio dell'I/L, dell'UD, del M);
- fase di **SVOLGIMENTO:** incontro con i testi, differenziazione dei temi e delle strutture, attività di ampliamento, espansione, integrazione, riflessione (da realizzare durante l'I/L, l'UD, il M, in classe e/o fuori dalla classe, in presenza e/o a distanza), l'attivazione di una rete di unità di apprendimento (in classe e fuori), l'uso di *LO* specifici dell'apprendimento *on-line*;
- fase di **CONCLUSIONE:** con attività basate sull'*output* comunicativo degli studenti in relazione ai contenuti e alle attività svolte, sotto forma di controllo informale o formale.

«L'unità di lavoro è un micropercorso di apprendimento guidato, unitario, in sé concluso, valutabile e accreditabile. Può realizzarsi in un Incontro/Lezione, in una Unità Didattica (organizzata in più Incontri/Lezione) o in un Modulo (organizzato in più Unità Didattiche) e si sviluppa in tre fasi sequenziali: a) introduzione, b) svolgimento, c) conclusione. La fase dello svolgimento prevede l'attivazione di una rete di unità di apprendimento (o *learning objects* nell'apprendimento *on line*) che scardina il concetto di sequenzialità e favorisce il collegamento fra attività in classe e fuori». (Diadori in stampa)

Questa sequenzialità temporale è legata alla scansione stessa di un percorso di apprendimento determinato da un inizio e una fine, da un prima, un durante e un dopo: l'inizio e la fine della lezione in presenza, l'inizio e la fine dell'UD organizzata in due o tre I/L, l'inizio e la fine di un modulo tematico fatto di varie UD.

L'**inizio** di ognuno di questi percorsi ("introduzione") si realizzerà con tecniche per accentuare o creare motivazione, per elicitarle le conoscenze pregresse, per preparare lo svolgimento delle attività successive.

La **fine** di ognuno di questi percorsi ("conclusione") sarà invece associata alle attività focalizzate sull'*output* comunicativo degli studenti (in relazione all'*input* fornito, agli obiettivi previsti e alle attività realizzate). Si tratterà di un controllo informale, anche sotto forma di attività per l'autovalutazione (da realizzare alla fine dell'I/L o dell'UD in presenza), o di un controllo formale (da realizzare alla fine del M), finalizzato alla verifica e alla valutazione dell'*output* in relazione all'accREDITAMENTO dei risultati raggiunti, alla prosecuzione del percorso o all'individuazione di attività di rinforzo (su singole abilità carenti) o di recupero generalizzato.

Questo *fil rouge* organizzativo, che caratterizza l'apprendimento guidato e le competenze progettuali del docente, del *tutor*, del manager didattico, non esclude però la dimensione non sequenziale dell'apprendimento, che si realizza in quelle "molecole" o "unità minime di apprendimento" attivate nei processi mentali degli studenti durante una seduta di studio, un'attività in gruppo, un lavoro su un testo (Balboni 2008: 16-17) o su un *LO*. Prendere atto di questa intrinseca "reticolarità" e variabilità dell'acquisizione della L2 porta a riconsiderare la **fase intermedia** dell'UdL ("svolgimento") con un'attenzione maggiore alla dimensione matematica rispetto a quella didattica. In altre parole, se l'inizio e la fine del percorso vedono in primo piano il docente (che prima crea le condizioni ottimali per dare inizio alle attività, poi ne controlla gli esiti e fornisce, se è il caso, la validazione dei risultati), il resto dell'UdL è in mano agli apprendenti, che seguono percorsi mentali e esperienziali diversi, nonostante facciano tutti riferimento allo stesso docente, alla sua guida, ai testi e alle attività che propone.

Il docente sviluppa la sua "agenda nascosta", cioè il percorso che ha scelto di svolgere, tenendo conto di quello che accade (o dovrebbe accadere) nella mente del suo "apprendente modello", ma la realtà è molto diversa e non tutto può essere direttamente

ricodotto al rapporto biunivoco "stimolo dato - risposta/e prevista/e". L'incontro con i testi (attraverso attività di contestualizzazione, decodifica globale, analisi e sintesi), i compiti didattici e comunicativi proposti dal docente (per la differenziazione dei temi e delle strutture, per l'ampliamento, l'espansione, l'integrazione, la riflessione) non possono non rimandare a modalità di acquisizione e apprendimento individuali, tanto più produttive quanto più rispondenti alle capacità, alle conoscenze, alle competenze, agli interessi, ai bisogni e alle motivazioni degli apprendenti.

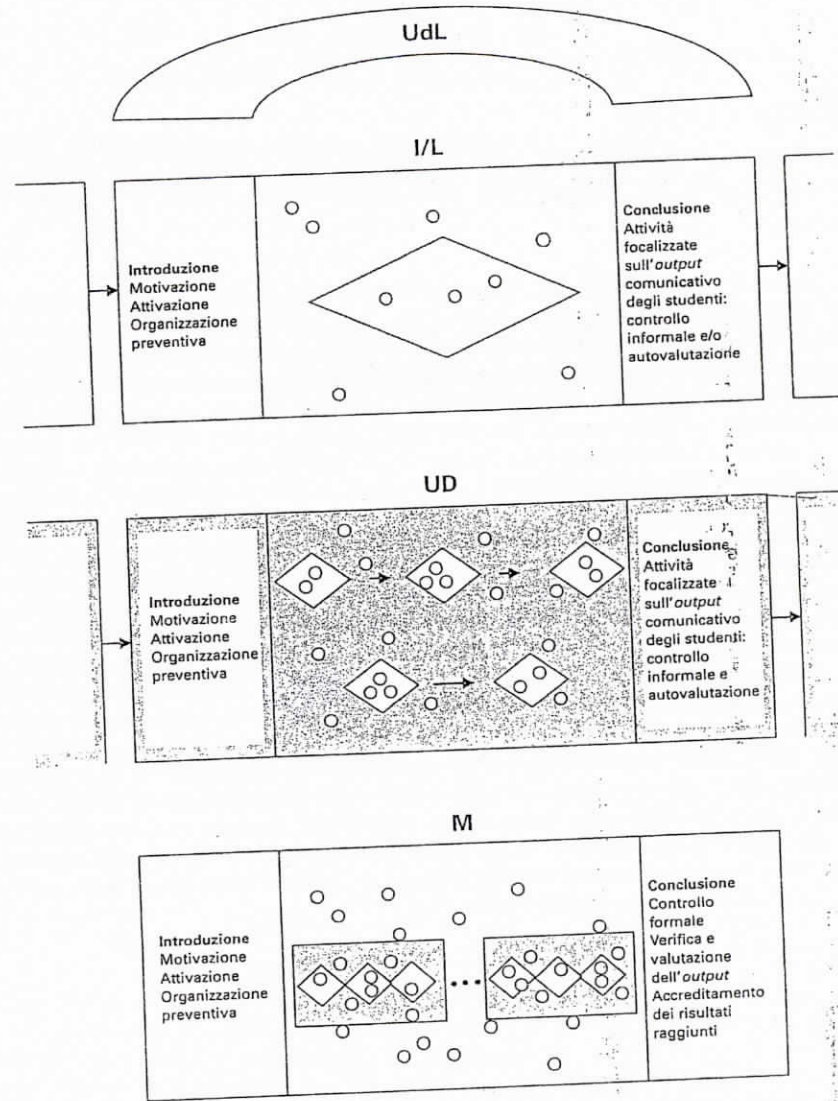
Una revisione radicale del modello sequenziale di svolgimento del percorso di insegnamento/apprendimento, qualunque sia la sua durata, purché incorniciato dalle fasi introduttiva e conclusiva, è sollecitata anche dall'applicazione di nuove modalità di apprendimento guidato in presenza e *on line* che scardinano la dimensione lineare a favore di una modalità didattica reticolare/ipertestuale, più conforme a quanto avviene naturalmente nei processi mentali che determinano l'apprendimento. Ci basti ricordare la didattica delle lingue straniere "per progetti" (*Project Work*)³⁶, l'insegnamento linguistico basato su "compiti comunicativi" (*Task-Based Language Teaching*)³⁷, l'apprendimento "collaborativo" (*Collaborative Learning*)³⁸, il lavoro anche *on line* in "comunità che costruiscono conoscenza" (*Knowledge Building Communities*)³⁹ e, più in generale, l'apprendimento "orientato all'azione" (*Action Oriented Learning*) che rappresenta la via preferita dal QCE nell'ambito dell'approccio comunicativo.

Nonostante i limiti intrinseci a cui abbiamo accennato sopra, un LO può dunque essere considerato l'UdL minima per l'apprendimento con supporto tecnologico (anche della L2), costruita in formato digitale per uno specifico obiettivo matematico. Il formato digitale e l'assenza di interlocutori diretti consente che il LO possa essere usato, ri-usato e consultato dall'apprendente nell'ambito delle diverse fasi di un percorso formativo orientato allo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento e determinato dai propri bisogni, stili e tempi di studio. I tempi consigliati per l'utilizzo (dai 2 ai 15 minuti) e il fatto di poter costituire una tappa di un percorso individuale di apprendimento (realizzato in autonomia, ma anche nella classe o in altri contesti extrascolastici)⁴⁰ ci portano a considerare il LO speculare rispetto alla UdA individuata da Balboni, rendendolo a pieno titolo parte di quella rete di attività individuali che rappresentano l'impalcatura a cui si aggancia (e da cui viene sostenuto) l'insegnamento/apprendimento interattivo e guidato.

Nello schema seguente (Fig. 12) cerchiamo di illustrare graficamente l'Unità di Lavoro (UdL) in riferimento ai tre formati in cui può realizzarsi: l'Incontro/Lezione (I/L), l'Unità Didattica (UD) e il Modulo (M), tenendo anche conto dell'attivazione di una rete di Unità di Apprendimento (UdA) ogni volta che l'allievo si dedica con impegno al lavoro finalizzato a specifici obiettivi di apprendimento linguistico (la lettura individuale di un testo, la produzione di un testo scritto secondo le consegne, l'interazione in gruppo per la realizzazione di un progetto ecc.). Una UdL minima è anche quella che si realizza mediante un LO digitale, cioè una attività realizzata e proposta per l'autoapprendimento (anche della L2) con supporto tecnologico, in relazione ad uno specifico obiettivo

matematico (o UdA): questa rete più o meno fitta di UdA/LO (in situazione classe o fuori dalla classe, in interazione o in autoapprendimento, con supporti tradizionali o digitali) fa quindi da sfondo ad un apprendimento guidato, fatto di I/L, in cui il docente resta comunque una presenza fondamentale dal punto di vista umano, scientifico e progettuale.

Figura 12. Sintesi del modello dell'Unità di Lavoro (UdL) per l'insegnamento/apprendimento della L2 (da Diadori in stampa).



I/L (Incontro/Lezione), UD (Unità Didattica); M (Modulo)
UdA (Unità di Apprendimento); LO (Learning Object); UdL (Unità di Lavoro)

36 Cfr. le teorie sul *Project Work* di Kilpatrick 1918, Prabhu 1987, Cangì 1992, descritte in Serra Borneto 1998b.

37 Cfr. Nunan 1989, Long-Crooks 1993. Sull'insegnamento linguistico basato su compiti e progetti, si veda anche Ciliberti (1994: 151-157).

38 Cfr. Nunan 1992a.

39 Per una didattica orientata alla costruzione collaborativa di conoscenze (come avviene per esempio nella scrittura condivisa in rete), cfr. Scardamalia-Bereiter 1994, Cacciamani-Giannandrea 2004 e, in particolare sulla dimensione dell'*e-learning*, Bonaiuti 2006.

40 Un LO può essere infatti utilizzato come dimostrazione per lo svolgimento di un'attività (in classe), come attività da svolgere a casa, come lavoro aggiuntivo, come attività per il laboratorio multimediale, come parte di un corso completo *on line*.

Comunicazione didattica e gestione della classe⁴¹

La classe di L2 si caratterizza, rispetto alla classe di altre discipline, per la rilevanza dell'interazione sia fra docente e allievi, sia degli allievi fra loro o fra gli allievi e il tirocinante o il mediatore interculturale (due figure che, con ruoli e potere interazionale diverse, sempre più spesso sono oggi presenti nella scuola in contesti multiculturali). L'apprendimento guidato di una lingua non materna, infatti, non può ridursi alla sola trasmissione del sapere metalinguistico (che di solito avviene attraverso le spiegazioni del docente, in L2 o nella L1 degli studenti) o all'analisi consapevole del funzionamento della lingua e della cultura obiettivo: gli studenti, infatti, si aspettano di sviluppare anche quelle competenze linguistico-comunicative in lingua straniera che si riconducono alle fondamentali abilità individuate dal *QCE* (orali e scritte, di produzione, ricezione, interazione e mediazione, riferite al "sapere", al "saper fare", al "saper apprendere", al "saper essere"). Di tutto questo tiene conto il docente nella fase di macroprogettazione didattica e nella scelta dei modelli operativi, ma la realizzazione concreta degli obiettivi può fare emergere altre problematiche che cercheremo di illustrare in questo capitolo. Ci riferiamo in particolare alle reti di interazioni orali su cui si basa la comunicazione didattica nella classe in presenza⁴². Particolarmente interessanti su questo argomento ci sembrano le riflessioni sul parlato istituzionale asimmetrico di Franca Orletti (Orletti 1981, 1998, 2000), le osservazioni sulla comunicazione didattica nella sua dimensione semiotica fra lingua e cultura di Massimo Vedovelli (Vedovelli 2002a: 115 sgg.) e le considerazioni sul parlato nella classe di lingua straniera, secondo una concezione del linguaggio come "azione sociale", di Piera Margutti (Margutti 2004: 79 sgg.). A questi e ad altri studi faremo riferimento per mettere in luce lo stretto legame fra la progettazione e la sua realizzazione nel contesto didattico.

⁴¹ Un ringraziamento particolare alla Professoressa Franca Orletti, per i suoi preziosi consigli e per la rilettura di questo capitolo.

⁴² Le osservazioni sulla comunicazione nella classe in presenza possono essere in parte riferibili anche al contesto della classe virtuale di L2 in *e-learning*, soprattutto per quanto riguarda i ruoli reciproci asimmetrici fra docente e allievi e le conseguenze che questi comportano. Per un'analisi più specifica alla gestione delle comunità di apprendenti in rete rimandiamo a Bonaiuti (2006).

11.1. La densità comunicativa nella classe di L2

Le interazioni che avvengono nel contesto della classe non vanno intese come scambi comunicativi artificiosi e innaturali, ma rappresentano esse stesse un microcosmo di socialità con funzioni e regole di comportamento precise (cfr. cap. 11.4).

Una prima questione riguarda l'**organizzazione dei flussi di parlato**, che può rivelarsi più o meno favorevole all'intensificazione degli scambi comunicativi: si può infatti considerare l'interazione in classe come un insieme di "relazioni potenziali" (Cerri 2007: 117 sgg.) che, secondo il formato di lezione prescelto, possono determinare una diversa "**densità comunicativa**" fra gli interlocutori (Castellani 2000; Vedovelli 2002a: 119 sg.).

A **livello qualitativo** si possono alternare nella classe momenti in interazione asimmetrica (per esempio quando il docente spiega o interroga gli studenti, mostrando la propria superiorità legata al ruolo istituzionale che riveste o alla sua competenza nella lingua in cui avviene l'interazione) e momenti di interazione fra pari o con tipi di asimmetria diversi (per esempio quando interagiscono fra loro studenti con ruoli diversi per età, competenze in L2, provenienza linguistica e culturale, interessi ecc.).

A **livello quantitativo**, invece, si possono verificare tempi diversi di gestione dei turni di parola: il docente può monopolizzare il tempo disponibile (fino al 70%, secondo le stime di Stubbs 1990) oppure diventare un attento «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» (Vedovelli 2002a: 119). Secondo Castellani (2000) (citata in Vedovelli 2002a: 120 sgg.), il docente può organizzare la lezione secondo tre modelli, ciascuno con conseguenze diverse sulla densità comunicativa della classe:

- "**a stella**": lezione frontale, monologo del docente e intervento degli studenti con presa di parola non libera (Fig. 13);
- "**a reticolo**": interazione collettiva con presa di parola libera da parte del docente e degli studenti (con gli studenti disposti spazialmente in circolo e con il docente che diventa il moderatore dei flussi, degli argomenti e dei turni di parola) (Fig. 14);
- "**a isolotti**": lavori di gruppo, con interazione fra pari e intervento del docente come risorsa solo su richiesta degli studenti (Fig. 15).

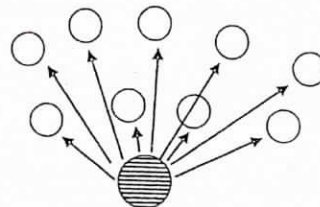


Figura 13. Flussi interazionali nel formato "lezione frontale": monologo del docente con presa di parola non libera da parte degli allievi (modello "a stella") (Vedovelli 2002a: 121).

Con "classe" si può intendere il luogo fisico in cui avviene l'apprendimento guidato (aula, laboratorio) o il "gruppo-classe" cioè il gruppo dei soggetti coinvolti nel processo di apprendimento/insegnamento (docente, studenti, tirocinanti, mediatori interculturali). In questo capitolo parleremo di "classe" in questa seconda accezione, intendendo con questo termine "un contesto di scambi sociali che i soggetti sviluppano in rapporto a un generale intento di apprendimento. Tale intento esiste come carattere intrinseco di una istituzione sociale, cioè il sistema formativo, che dalle società umane è stato creato come struttura finalizzata a gestire la trasmissione della conoscenza e delle competenze entro il sistema sociale" (Vedovelli 2002a: 116-117).

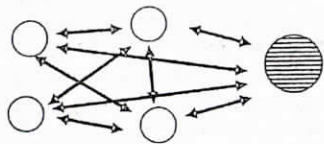


Figura 14. Flussi interazionali nel formato "gruppo" con presa di parola libera: il docente, che ne fa parte, agisce da moderatore e riformulatore (modello "a reticolo") (Vedovelli 2002a: 126).

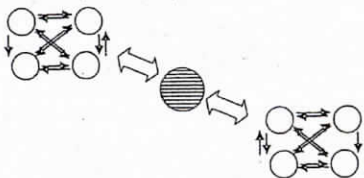


Figura 15. Flussi interazionali nel formato "gruppo" (fra pari), con il docente come risorsa esterna (modello "a isolotti") (Vedovelli 2002a: 122).

Come illustra Vedovelli (2002a: 125-126), si possono calcolare le probabilità che gli interlocutori hanno di prendere la parola applicando a questi tre modelli una formula matematica che tiene conto di queste componenti:

n = numero dei soggetti coinvolti nell'interazione

Na = numero dei nodi comunicativi (contatti) attuati realmente

N = numero dei nodi comunicativi (contatti) potenziali

D = densità comunicativa

Il numero dei nodi potenziali (N) è determinato dal numero dei soggetti coinvolti (n) moltiplicato per lo stesso numero meno 1 ($n-1$), diviso 2. La densità comunicativa (D) risulta in percentuale invece moltiplicando per 100 i contatti attuati realmente (Na) e dividendo il risultato per il numero dei contatti potenziali (N):

$$N = \frac{n \cdot (n-1)}{2} \quad D = \frac{100 \cdot (Na)}{N} \%$$

Cioè: se il docente parla a 4 allievi (monologo), i soggetti coinvolti sono 5, i nodi comunicativi potenziali 10, ma quelli attuati realmente sono solo 4 (corrispondenti al contatto unidirezionale del docente con ognuno dei 4 allievi):

$$N = \frac{5 \cdot (5-1)}{2} = \frac{20}{2} = 10 \text{ nodi comunicativi potenziali}$$

$$D = \frac{100 \cdot (4)}{10} \% = \frac{400}{10} \% = 40\% \text{ di densità comunicativa}$$

La densità comunicativa qui è pari al 40% e risulta dai nodi attuali instaurati dal docente con gli allievi (4) moltiplicati per 100 e divisi per i nodi comunicativi potenziali (10). Se invece 5 allievi, organizzati dal docente per un'attività di gruppo, instaurano un'interazione con presa di parola libera (in cui tutti possono parlare a tutti, con 10 nodi comunicativi attuali: modello "a isolotto"), la densità comunicativa sarà (virtualmente) pari al 100%, come dimostrano questi calcoli:

$$N = \frac{5 \cdot (5-1)}{2} = \frac{20}{2} = 10 \text{ nodi comunicativi potenziali}$$

$$D = \frac{100 \cdot (10)}{10} \% = \frac{1000}{10} \% = 100\% \text{ di densità comunicativa}$$

La densità comunicativa dipende dunque anche dal formato didattico scelto dal docente in base ai compiti comunicativi e alle tecniche didattiche che intende proporre agli studenti. Nella sintesi che riportiamo alla Fig. 16 vengono evidenziati i flussi comunicativi tipici di altri formati didattici, dal più strutturato e direttivo (la lezione/presentazione) al più autonomo (espressione libera individuale), in cui lo studente organizza il proprio apprendimento servendosi dell'interazione con l'insegnante in classe (o in e-learning), con il tutor e con le altre risorse disponibili.

Figura 16. Strategie e modelli didattici (da Calvani 2000: 156-157)

Legenda:		Coinvolgimento
⊙	Insegnante (uomo o macchina)	⊙	Attività di apprendimento
⊙	Studente	⊙	Problema
⊙	Risorse	⊙	Risorse d'istruzione
⊙	Tutor	→	Direzione del controllo
Lezione, presentazione		Forum, bacheca elettronica	
Lezione euristica/socratica		Problem solving	
Modellamento apprendistato		Scoperta individuale	
Tutoriale		Scoperta di gruppo	
Drill & practise		Scoperta guidata	
Discussione, seminario		Simulazioni, giochi (regole artificiali), micromondi	
Studio del caso		Progetto	
Apprendimento cooperativo del gruppo		Espressione libera individuale	
		Brain storming	

11.2. L'interazione nella classe di L2 secondo i diversi approcci glottodidattici

Il formato didattico scelto dal docente comporta, come abbiamo visto, delle conseguenze sul piano delle relazioni potenziali fra i soggetti del gruppo-classe e quindi sulla densità comunicativa, il cui ruolo è cruciale nell'acquisizione della L2. Ma il tipo di interazione in classe di L2 cambia anche in base all'approccio metodologico adottato dal docente⁴³. Nel metodo **grammaticale-traduttivo**, per esempio, l'oralità è legata soprattutto alla lettura del testo scritto e alla traduzione dalla L1 alla L2, rimandando l'uso della L2 in classe al momento del completo possesso delle strutture della lingua da parte degli studenti. Al contrario, nel **metodo diretto** l'esposizione alla lingua orale è preponderante e caratterizzata da un *input* non modificato: il docente (preferibilmente di madrelingua) si rivolge agli studenti sempre in L2 e può servirsi solo di tecniche ostensive (mai della L1) per facilitare la comprensione.

Il metodo **audio-orale** prevede una iperesposizione degli studenti alla L2 orale (mediante l'*input* del docente ma anche mediante l'ascolto "martellante" di frasi audioregistrate da ripetere più volte fino alla memorizzazione). L'*input* orale quindi è fortemente modificato, ma manca l'interazione in L2.

Il parlato del docente ha ruoli diversi e talvolta opposti nei vari approcci definiti "umanistico-affettivi". Nel **Silent Way** il docente tende a restare in silenzio o a limitare al massimo il proprio *input* sonoro, in modo da favorire la produzione dello studente, che viene spinto a "rischiare" e fare ipotesi sul funzionamento della lingua. La **Suggestopedia**, al contrario, punta molto sul potere evocativo e suggestivo della voce del docente, fortemente modificata soprattutto a livello prosodico (per favorire il rilassamento e la memorizzazione in fase di ascolto). Il metodo **Total Physical Response** utilizza l'*input* sonoro del docente come *fil rouge* per l'apprendimento: gli ordini verbali in L2 (dai più semplici ai più complessi) traducono infatti in azioni fisiche degli studenti; codici verbali e nonverbali si legano così indissolubilmente in questo metodo definito anche "plurisensoriale". Nel **Community Language Learning** il docente assume le vesti del consulente che tiene conto in prima istanza dei bisogni dell'apprendente e ricorre, quindi, secondo la necessità, alla L1 o alla L2, anche in alternanza (*code-switching*).

Il **Natural Approach** è forse l'approccio glottodidattico che più esplicitamente fa riferimento alla necessità di modificare l'*input* in L2 a cui è esposto l'apprendente, pena la sua totale inefficacia. La teoria dell'"*input* comprensibile" di Krashen mette in relazione l'evoluzione dell'interlingua dell'apprendente con il tipo di *input* a cui è esposto: sarà possibile un progresso nell'interlingua solo se questo *input* conterrà tutte le componenti comunicative (verbali e non verbali) che l'apprendente sa già decodificare, "+ 1" (cioè la componente informativa sconosciuta a livello formale o semantico, che lo studente dovrebbe però riuscire a decodificare sulla base dei dati già noti). È chiaro che, pur nella sua vaghezza, questa ipotesi mette in primo piano l'importanza dell'*input* modificato dal docente in relazione alle competenze raggiunte fino a quel momento dagli apprendenti.

Nei metodi che si ispirano all'**approccio comunicativo** (situazionale, nozionale-funzionale, orientato all'azione, *Project Work*, *Strategic Interaction*, *CLIL*⁴⁴, *FICCS*⁴⁵ ecc.) il parlato del docente assume invece le diverse sfaccettature che corrispondono ai diversi ruoli che questi può rivestire nel contatto con gli studenti. Se la L1 può entrare in gioco quando si tratta di economizzare gli sforzi con una classe monolingue e dovendo af-

frontare una spiegazione metalinguistica, specialmente in un'ottica contrastiva, andrà invece evitata quando si tratta di stimolare l'uso della L2 nei *role-play* o nelle attività di progettazione (come previsto per esempio nel *Project Work*). Le istruzioni per la realizzazione di un compito, le parafrasi di un brano letto o ascoltato, le correzioni e le spiegazioni degli errori rappresentano altrettanti casi in cui l'*input* del docente dovrà essere adeguatamente modificato e possibilmente negoziato grazie all'interazione con gli studenti. Si potrà inoltre distinguere, in una lezione ispirata all'approccio comunicativo, fra "interazione sociale" (che ha il fine di stabilire una relazione fra gli interlocutori) e "interazione pedagogica" (in cui predomina l'obiettivo didattico).

Qualunque sia il metodo o l'approccio didattico adottato, è innegabile l'importanza dell'interazione fra le componenti del processo glottodidattico. A questo proposito Paolo Balboni (Balboni 2002: 78-88) esamina le variabili in gioco, sia nell'interazione in classe che nell'interazione a distanza, utilizzando il modello di analisi del discorso di Dell Hymes, noto come "*Speaking Model*" (Hymes 1974). L'acronimo S.P.E.A.K.I.N.G. individua appunto tali variabili:

- S (*Setting and Scene*): la **scena culturale** in cui agisce il docente (aspettative del docente e degli studenti, atteggiamento più o meno direttivo, più o meno passivo dell'uno e degli altri, a seconda della cultura di appartenenza), ma anche il **luogo fisico** in cui avviene l'interazione (posizione dei banchi nell'aula, formato dell'interazione che in classe può essere a stella, a reticolo o a isolotti, mentre nell'*e-learning* può basarsi su *e-mail*, *chat* o *forum*);
- P (*Participants*): i **partecipanti** e i loro ruoli (docente, tirocinante, studenti in classe; docente, *tutor*, altri partecipanti esterni nell'*e-learning*);
- E (*Ends*): gli **scopi** e gli esiti dell'apprendimento, che il docente dovrebbe condividere e negoziare preliminarmente con gli allievi, specialmente se si tratta di adulti, in modo da renderli partecipi delle scelte didattiche;
- A (*Act Sequence*): gli **atti comunicativi** e il modo in cui danno forma all'interazione, tenendo conto soprattutto degli effetti che hanno sui destinatari;
- K (*Key*): la "**chiave psicologica**" del discorso (il tono e il modo discorsivo che caratterizza il docente: serio, ironico, distaccato), che può accentuare o neutralizzare in parte l'asimmetria dei ruoli; una novità nell'interazione didattica in rete riguarda l'adeguamento ad uno stile discorsivo più rilassato, tipico di *forum*, *chat* e *e-mail*;
- I (*Instrumentalities*): gli **strumenti didattici** per la classe (libri, fotocopie, lavagna, lucidi per lavagna luminosa, presentazioni in *power point*, audio e videoregistrazioni ecc.) che determinano anche i tipi di testi e i modelli linguistico-comunicativi che affiancano l'*input* del docente;
- N (*Norms*): le **norme di interazione sociale** che determinano azioni e reazioni comunicative dei partecipanti: si tratta di norme solo parzialmente condivise, nel caso che i partecipanti non appartengano tutti alla stessa comunità linguistico-culturale, come è spesso il caso nella classe plurilingue (in presenza o a distanza);
- G (*Genre*): il **genere comunicativo** che emerge nell'interazione in classe (il monologo del docente nella spiegazione frontale, le sue domande, le sue sollecitazioni a parlare, le sue correzioni, le domande degli studenti, l'interazione fra pari nei lavori a coppie o in gruppo, e via dicendo).

43 Per una panoramica sugli approcci glottodidattici cfr. Serra Borneto 1998b e Balboni 2002.

44 CLIL (*Content and Language Integrated Learning*): cfr. cap. 1.

45 FICCS (*Full Immersion: Culture, Content and Service*): cfr. cap. 2.

11.3. Gli studi sull'interazione in classe

Sofferamoci ora a riflettere sull'interazione che avviene in classe fra docente e studenti, cioè sul formato della lezione in presenza, intesa come scambio comunicativo orale in contesto pubblico e istituzionale.

I primi studi sull'interazione in classe risalgono alla seconda metà degli anni Quaranta del Ventesimo secolo negli Stati Uniti (cfr. Anderson-Brewer, 1946): inizialmente l'interesse per l'analisi del comportamento di insegnanti e studenti durante la lezione aveva lo scopo prescrittivo di individuare i metodi e le tecniche di insegnamento più produttivi. La ricerca in questo settore si sviluppa poi soprattutto negli anni Settanta privilegiando un **approccio oggettivo e quantitativo di analisi**, basato su una serie di comportamenti predefiniti del docente da rilevare e registrare mediante schede di osservazione direttamente riempite dal valutatore presente in classe⁴⁶.

Questi metodi mettevano a fuoco soprattutto il docente, prevedevano un osservatore nel contesto stesso dell'interazione e si servivano di griglie di valutazione per registrare la frequenza di singole azioni: l'agire del docente veniva infatti suddiviso in una serie di "mosse" facilmente isolabili e quantificabili, cioè azioni e reazioni legate a specifiche intenzioni comunicative. Mediante le categorie individuate dagli studi ispirati all'"analisi del discorso" di Sinclair, Coulthard e Brazil (Sinclair-Coulthard 1975; Sinclair 1982; Sinclair-Brazil 1982) si intendeva così "misurare" lo stile discorsivo del docente o l'orientamento della comunicazione didattica (centrata sul docente o sull'apprendente)⁴⁷.

L'analisi del parlato in classe fondata sulle teorie dell'"analisi del discorso" si rivelò però poco adatta e troppo riduttiva rispetto alla pluralità di variabili in gioco. Dopo questa prima fase si affermano dunque negli anni Ottanta delle ricerche meno aprioristiche e più descrittive, che esaminano i diversi contesti di apprendimento attraverso accurate trascrizioni del parlato (analizzate a posteriori): si apre la strada per la prospettiva dell'"analisi della conversazione" di tipo etnometodologico, che parte dal presupposto che ogni interazione sia co-costruita dai partecipanti in base a norme interazionali implicite o esplicite, parzialmente o totalmente condivise (cfr. Cazden 1988, Young 1992). L'**approccio qualitativo**, utilizzato in questo caso per l'analisi, permette di evitare l'applicazione rigida di modelli prestabiliti e privilegia piuttosto la capacità dell'osservatore di mettere in relazione i diversi fattori che intervengono nel contesto, per esempio in quello didattico (studiando l'interazione fra docente e allievi e quella degli allievi fra loro). Si privilegia dunque l'osservazione dei dati spontanei raccolti *in loco* (preferibilmente videoregistrando l'interazione e analizzandola con attenzione a posteriori), in modo da poter interpretare le diverse variabili dell'evento, considerato come unico e irripetibile.

Secondo David Nunan (1992b: 159 segg.) esistono forti divergenze fra l'"analisi del discorso" (*Discourse Analysis*), nata in seno alla linguistica, e l'"analisi della conversazione" (*Conversation Analysis*), che si richiama agli studi sociologici dell'etnometodologia: un metodo di ricerca intermedio, che può conciliare i due punti di vista, prendendo in esame sia le *routines* retoriche che quelle sociali, sia gli aspetti linguistici che quelli

non-verbali, è quello che va sotto il nome di "analisi dell'interazione" (*Interaction Analysis*⁴⁸).

In Italia gli studi sull'interazione in classe iniziano alla metà degli anni Settanta (Titone 1971 e 1988; Lumbelli 1974; Orletti 1981) e proseguono negli anni seguenti con le ricerche focalizzate sul **parlato istituzionale**, sull'**interazione asimmetrica** e sul **rapporto fra interazione in classe e processi di apprendimento degli allievi**⁴⁹. Si tratta di studi che comprendono «diversi approcci disciplinari, ma tutti caratterizzati da procedure naturalistiche di ricerca, fondati sull'osservazione etnografica del contesto e sulla ricerca delle relazioni tra i vari attori, tenendo conto delle caratteristiche sociali e istituzionali di questo micro-sistema» (così osservano Fele-Paoletti 2003: 8sg.). Ad un approccio basato su una suddivisione a priori del discorso in categorie precostituite, si preferisce un'analisi a posteriori, che permetta di ricostruire la prospettiva dei partecipanti, in relazione alle variabili del contesto ma anche tenendo conto delle norme interazionali intrinseche del parlato e specifiche dei **copioni interazionali** delle diverse culture. Questa impostazione sembra molto vicina anche alla prospettiva semiotica e sociolinguistica del *QCE* che considera l'apprendente appunto come un "attore sociale" e rimanda quindi ad un'idea di classe intesa come "universo di socialità" (Vedovelli 2002a:117).

I copioni interazionali sono modelli di interazione sociale che vengono adottati tacitamente in base al contesto in cui avviene l'interazione, ai ruoli degli interlocutori e agli scopi comunicativi di ciascuno di loro. Non tutte le società adottano le stesse norme di comportamento (si pensi per esempio alle regole di cortesia, alla durata dei convenevoli, agli argomenti tabù). Nella classe multiculturale si scontrano anche i diversi copioni interazionali che i partecipanti associano al contesto classe, al ruolo del docente e degli allievi.

11.3.1. Formati didattici e gestione della classe

La definizione "interazione in classe" si riferisce di solito a un contesto caratterizzato da determinati interlocutori (docente e studenti), da un luogo dedicato (l'aula) e da uno scopo condiviso (quello dell'apprendimento/insegnamento). I formati didattici in cui può realizzarsi non sempre (e anzi sempre meno) corrispondono alla situazione tradizionale della lezione che vede contrapposti faccia a faccia il docente e il gruppo classe. Basti pensare alla nuova realtà del docente-mentor affiancato dal tirocinante, o alla nuova figura del docente-tutor *on line* che comunica per scritto a una classe virtuale di studenti (sia in simultanea nel *forum* di discussione, sia in differita tramite e-mail, con o senza sonoro, con o senza video, ma sempre a distanza). Parlare di interazione didattica, dunque, ci porta a considerare i formati in cui si realizzano le possibili attività di apprendimento/insegnamento: due dimensioni speculari e inscindibili che proprio dall'interazione (fra persone, fra persone e testi) trovano la propria ragion d'essere. Un'ipotesi che dà particolarmente risalto a queste componenti è il cosiddetto **approccio interazionista** (Long 1996), secondo il quale l'**apprendimento** è un **processo sociale** che avviene grazie all'interazione, in contesti specifici, con strumenti, artefatti e pratiche situate. La

48 Secondo Nunan, "interaction analysts are concerned with both the linguistic and non-linguistic aspects of spoken language, and attempt to articulate links between the linguistically focused rhetorical routines and social aspects of interaction" (Nunan 1992b: 161).

49 Sugli aspetti sociolinguistici e interazionali, che comprendono in particolare i ruoli simmetrici e asimmetrici degli interlocutori, nonché l'impatto del contesto istituzionale, rimandiamo agli approfonditi studi di Franca Orletti (in particolare Orletti 1981, 1998 e 2000); sugli aspetti pedagogici, psicologici, interlinguistici e interculturali cfr. Titone 1971 e 1988; Lumbelli 1974; Pontecorvo et al. 1991; Piazza 1995; Carli 1996; Pallotti 1998; Castellani 2000; Bettoni 2001; Ciliberti et al. 2003; Fele-Paoletti 2003; Margutti 2004; Baraldi 2007; Grassi 2007; Cerri 2007.

46. Un esempio è rappresentato dalla griglia di osservazione FLInt "Foreign Language Interaction" di Moskowitz et al. (1973), basata sul sistema FIAC "Flanders Interaction Analysis Categories", ideato da Flanders (1970). Il sistema di osservazione FLInt è costituito da una scheda che definisce i diversi comportamenti comunicativi dell'insegnante e degli apprendenti e da una griglia che permette al rilevatore di annotare la frequenza totale dei singoli eventi in ogni lezione.

47. Queste le intenzioni della griglia di osservazione COLT "Communication Orientation of Language Teaching" di Allen et al. 1984, che aveva lo scopo di individuare le caratteristiche dei programmi didattici centrati sullo studente e di quelli centrati sul docente nell'insegnamento delle lingue straniere in Canada.

chiave dell'apprendimento sta infatti nell'essere coinvolti nella "costruzione di artefatti" (siano essi particolari oggetti fisici, concettuali o più in generale attività progettuali) che stimolino la riflessione e il confronto (cfr. Bettoni 2001).

Le modalità in cui si realizza oggi la didattica della L2 variano in base alle componenti che influenzano l'atto didattico:

- il canale comunicativo (in presenza o a distanza),
- le tecniche didattiche usate,
- il numero degli studenti coinvolti (lezione individuale, per piccoli gruppi, in plenaria),
- i ruoli degli interlocutori (docente, tirocinante, *tutor*, *mentor*, studente più esperto, consulente, mediatore interculturale ecc.),
- il formato e gli obiettivi (lezione frontale, seminario, attività fra pari, apprendimento individuale in base ad un compito pedagogico o comunicativo assegnato dal docente ecc.).

Le diverse combinazioni fra queste componenti danno origine a una pluralità di interazioni possibili, molte delle quali poco esplorate rispetto alla tipica "lezione frontale in presenza". Riepiloghiamo nella Tab. 9 alcuni di questi **formati didattici e tecniche di apprendimento** utilizzati oggi nell'apprendimento/insegnamento della L2:

Tabella 9. Formati didattici e strategie di apprendimento.

Formati didattici in presenza o a distanza ⁵⁰	Strategie di apprendimento
<ul style="list-style-type: none"> • Lezione frontale o euristica (gruppo classe) • Modellamento/apprendimento (pratica imitativa guidata), tirocinio (<i>mentoring</i>) • Approccio tutoriale (<i>drill and practice</i>), lezione individuale con <i>feed-back</i> continuo • Discussione, seminario per piccoli gruppi • Studio di un caso • Apprendimento cooperativo di gruppo, forum <i>on line</i>, bacheca elettronica • Scoperta individuale, di gruppo o guidata (<i>problem solving</i>) • Simulazione (<i>role-playing</i>), giochi con regole artificiali, micromondi • Progetto • Espressione libera individuale (<i>brain storming</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione e organizzazione consapevole delle conoscenze (dimensione metalinguistica) • Osservazione e imitazione • Esercitazione guidata • Discussione fra pari • Indagine sperimentale • Apprendimento cooperativo • Apprendimento basato sulla soluzione di problemi (<i>problem solving</i>) • <i>Role-playing</i>, copioni interazionali, giochi • Apprendimento per progetti (<i>project work</i>) • Studio individuale e reimpiego autonomo dei saperi acquisiti

Gli studi sull'interazione didattica e quelli sui formati didattici permettono di mettere a fuoco meglio le problematiche relative alla **gestione della classe** (definita "*classroom management*" nella letteratura anglosassone), un tema cruciale per la formazione dei docenti. In particolare, nella **gestione della classe di L2** entrano in gioco varie dimensioni (quella didattica, quella psicologica, quella sociolinguistica e interazionale, quella interlinguistica e interculturale), di cui riassumiamo qui alcuni aspetti (Tab. 10):

⁵⁰ Riportiamo come formati didattici in presenza i dieci formati "classici" selezionati da Antonio Calvani (Calvani 2000: 145-159), dal più direttivo al più interattivo: cfr. Fig. 16 a pagina 231.

Tabella 10. Dimensioni dell'apprendimento/insegnamento guidato della L2

Dimensione didattica	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzazione dello spazio e del tempo • Interrogazioni, spiegazioni, istruzioni, correzioni, <i>feed-back</i>
Dimensione psicologica	<ul style="list-style-type: none"> • Tecniche direttive / non direttive, gestione dell'errore • Teoria del filtro affettivo, approcci umanistico-affettivi • Multimodalità dell'apprendimento e processi mentali
Dimensione sociolinguistica e interazionale	<ul style="list-style-type: none"> • Interazione fra pari (studente-studente) • Interazione asimmetrica (docente-classe, docente-studente)
Dimensione interlinguistica e interculturale	<ul style="list-style-type: none"> • Interazione nella lingua obiettivo fra parlanti non nativi (docente e studenti di lingua e cultura omogenea) • Interazione nella lingua obiettivo fra parlanti non nativi (studenti di lingue e culture diverse) • Interazione nella lingua obiettivo fra parlante nativo (docente) e parlanti non nativi (studenti) • Interazione nella lingua obiettivo fra parlanti non nativi che non condividono la stessa cultura • Interazione asimmetrica a livello di competenze linguistiche e/o culturali (docente-classe, studente-studente) • Interazione fra pari (per ruoli) ma asimmetrica a livello di competenze linguistiche e/o culturali (studente-studente in classi ad abilità differenziate o in classi multiculturali)

L'importanza della gestione della classe (in tutti questi suoi aspetti) da parte del docente di L2 emerge anche dall'*EPOSTL (European Language Portfolio for Student Teachers of Languages)*, un recente documento europeo destinato allo sviluppo delle capacità di autovalutazione dei docenti di lingue in formazione (Newby et alii 2007), che la considera una fra le componenti essenziali della capacità di "realizzazione didattica" (*conducting a lesson*) (Tab. 11):

Tabella 11. Esempio di scheda di autovalutazione dell'*EPOSTL* dedicata alla capacità del docente di gestire la classe (Sezione 5 D "La realizzazione didattica: la gestione della classe").

La gestione della classe	
Sono capace di:	
1. assumere diversi ruoli secondo i bisogni degli apprendenti e le esigenze dell'attività	_____
2. creare opportunità di lavoro individuale, a coppie, di gruppo e di classe, gestendole adeguatamente	_____
3. creare e usare risorse in maniera efficace (<i>flashcards</i> , cartelloni, tabelle ecc.)	_____
4. gestire e usare in maniera efficace i sussidi tecnici (lavagna luminosa, computer, lettore audiovideo ecc.)	_____
5. sovrintendere e assistere l'uso di forme diverse di TIC (<i>Tecnologie per l'informazione e la comunicazione</i>) da parte degli apprendenti	_____

11.3.2. L'interazione istituzionale asimmetrica della classe di L2

Gli studi sulle diverse componenti e prospettive dell'interazione didattica hanno individuato alcune caratteristiche generali di questa tipica **interazione istituzionale** asimmetrica, riscontrabili (in tutto o in parte) nei vari formati in cui si realizza l'insegnamento linguistico (cfr. anche Margutti 2004; Grassi 2007: 48-49):

- a) separazione e fissità dei ruoli dei partecipanti (asimmetria istituzionale);
- b) prevalenza di **parlato referenziale** (trasmissione di informazioni) a scapito di quello interazionale (in cui le domande, per esempio, hanno lo scopo di colmare un reale vuoto informativo degli interlocutori);
- c) rigidità e strutturazione gerarchica della dislocazione spaziale (posizione del docente alla cattedra, posizione dei banchi o delle sedie in file o in cerchio);
- d) tendenza alla non-bidirezionalità dei flussi di parlato (monologo del docente, monologo dello studente durante l'interrogazione o l'esame);
- e) sistematica violazione delle regole di cortesia (gli studenti si aspettano e accettano che il docente possa realizzare correzioni esplicite di loro errori, allo scopo di aiutarli a migliorare nell'apprendimento, o atti espliciti di minaccia nei loro confronti, in quanto figura dominante e con il potere gestionale della lezione);
- f) presenza di una "agenda nascosta" nota solo al docente (organizzazione delle fasi della lezione)⁵¹;
- g) dipendenza dalla lingua scritta anche nella lingua orale (lettura ad alta voce, ripetizione di frasi, modelli della lingua scritta nel parlato controllato ecc.);
- h) importanza della lingua in classe, utilizzata come mezzo e obiettivo di insegnamento, di controllo e di organizzazione sociale;
- i) uso di **microlingue** (del contesto didattico, con il lessico specifico della scuola oppure della disciplina di insegnamento);
- l) situazione comunicativa tendente al **registro formale** (selezione delle varietà della lingua, sanzioni sociali per le varietà substandard e per gli errori);
- m) specifiche regole nella **gestione dei turni** da parte del docente (a cui si aggiungono i turni privati a bassa voce fra gli alunni e i turni autonomi nelle attività a coppie o in gruppo, che esulano dal flusso del parlato condiviso collettivamente);
- n) **strutturazione prevedibile in fasi** (se il formato della lezione è ripetuto e noto agli studenti o se fa parte di un copione interazionale culturalmente specifico, come la lezione accademica a cui ogni cultura associa certi comportamenti e non altri);
- o) **correzioni esplicite** introdotte dall'interlocutore (docente o altro allievo) e generalmente previste dal copione interazionale della lezione o del contatto *on line* fra i partecipanti di una classe virtuale;
- p) **pause di silenzio** prescritte agli studenti (per esempio nel momento in cui il docente spiega) o vietate (per esempio durante un'interrogazione o un esame orale);
- q) **intonazione marcata** del docente, con tratti e funzioni simili a quelle del *baby-talk* (il modo di parlare ai bambini da parte degli adulti);

«Le interazioni istituzionali, oltre a presentare l'articolazione che caratterizza anche la conversazione quotidiana, cioè il fatto di avere una apertura ed una conclusione ed un corpo centrale, sono costituite da fasi con funzioni e struttura diversa, di cui alcune strettamente legate ai fini istituzionali (...), altre con caratteri che le avvicinano alla conversazione» (Orletti, 2000: 12). Contesti in cui si svolgono interazioni istituzionali sono per esempio la scuola, il tribunale, i vari ambiti terapeutici.

- r) ricchezza di **glosse e parafrasi** metatestuali nel parlato del docente, specialmente con allievi con competenze limitate della disciplina di studio;
- s) struttura interazionale in tre mosse ("**tripletta**") individuata da Sinclair e Coulthard (1975) come tipica dell'interazione docente-allievo: domanda del docente - risposta dell'allievo o della classe - *feed-back* positivo o negativo del docente (cfr. 11.3.3);
- t) caratteri di **artificiosità** dell'interazione, causati da una particolare frequenza di certi atti comunicativi, dal loro uso con valori specifici associati al contesto classe (correzioni, pause di silenzio, funzioni dell'intonazione, glosse e parafrasi, domande del docente) o dall'uso di "domande di esibizione" che il docente fa agli studenti per valutarli, non per colmare un proprio vuoto di informazioni (l'insegnante chiede allo studente ciò che già sa, solo per verificarne le conoscenze e le competenze).

Evidentemente le scelte del formato e dell'approccio didattico, oltre alla disciplina di insegnamento, influiscono sui singoli tratti sopra riportati. In una classe di L2 in cui il docente impieghi il modello dell'unità di lavoro (così come descritto al cap. 11) secondo l'approccio comunicativo orientato all'azione (a cui si ispira il *QCE*), saranno infatti meno rilevanti i primi sette punti della lista precedente, visto che il docente cercherà di:

- **variare i propri ruoli**: da docente a risorsa, organizzatore e regista delle attività, partecipante della conversazione con competenze parziali come i propri interlocutori ecc. (punto a);
- utilizzare anche il parlato interazionale nelle attività dedicate alla **conversazione spontanea**, nei dibattiti, nei giochi didattici o nei lavori per progetti (punto b);
- **favorire flussi di parlato bidirezionale** con presa di parola libera, alternando i momenti di interazione frontale e monologica a quelli in cui assume una funzione meno dominante e invasiva (punto c);
- **variare la dislocazione spaziale** della classe secondo le tecniche didattiche (lavoro a coppie, individuale, a gruppi) (punto d);
- gestire in modo equilibrato **gli obiettivi didattici e le regole sociali di cortesia**, tenendo conto anche delle diverse convenzioni culturali a cui fanno riferimento allievi di lingue e culture diverse (punto e);
- **rendere la classe partecipe degli obiettivi** e delle modalità per raggiungerli, negoziandoli preliminarmente e rendendone consapevoli gli allievi (punto f);
- **promuovere momenti di interazione spontanea** o mediamente controllata, orientati sul messaggio più che sulla forma e possibilmente indipendenti dalla lingua scritta (punto g).

Inoltre non bisogna dimenticare che alcuni tratti dell'interazione in classe definiti come ricorrenti sono in realtà culturalmente specifici. Gli studi di **pragmatica transculturale** hanno dimostrato infatti che eventi comunicativi analoghi (come l'interazione didattica) si svolgono in modi diversi, visto che da cultura a cultura, per esempio:

- cambia il **significato pragmatico** attribuito a determinate scelte (lo stesso atteggiamento può essere interpretato come amicizia o mancanza di rispetto, secondo le diverse norme sociali);
- cambiano le **strategie comunicative** preferite (in certe culture vengono pre-

La pragmatica studia i fattori che nell'interazione sociale governano le scelte linguistiche e gli effetti di tali scelte sugli altri: è il livello di analisi che si occupa dell'uso della lingua e degli effetti su questa del contesto. La **pragmatica transculturale** (ingl. *cross-cultural pragmatics*) studia il modo in cui le modalità pragmatiche variano da cultura a cultura: (approccio comparativo); la **pragmatica interculturale** (ingl. *intercultural pragmatics*) studia invece i fenomeni che si verificano quando membri appartenenti a culture diverse interagiscono fra loro (cfr. Orletti 1998: 42 sgg.; Pallotti 1998: 136 sgg.; Bazzanella 2005; Bettoni 2006).

51 Sul concetto di "agenda nascosta", in base alla quale il docente riorienta la lezione secondo quanto emerge via via nel discorso e nel contesto della classe, rimandiamo in particolare agli studi di Franca Orletti (1981, 1998, 2000).

ferite delle strategie indirette, come compromesso fra l'esigenza di non "perdere la faccia" e la comprensibilità; non così in altre culture che adottano comportamenti più diretti);

- cambia il modo di formulare **richieste** (con formule di richiesta dirette o indirette) o di gestire la **cortesia** (nella tensione fra l'esigenza di dare ragione all'altro e l'inopportunità di accettare uno *status* superiore al proprio);
- il **ruolo del docente** può rivestire un maggiore o minore prestigio, può essere associato a una figura maschile piuttosto che a una femminile (o viceversa), determinando negli studenti qualche difficoltà nell'accettare ruoli e atteggiamenti diversi da quelli previsti nella propria cultura.

11.3.3. Atti, mosse e scambi interazionali

Ai britannici John Sinclair e Malcom Coulthard (Sinclair-Coulthard 1975) si deve l'individuazione della **struttura "a tripletta"** (o "interazione triadica") che caratterizza l'interazione docente/allievo e che prevede tre mosse fondamentali (*Initiation-Response-Follow-up/Feed-back*):

1. **apertura dell'insegnante** (*initiation*): mossa iniziale di elicitazione ("mossa up"), che mette in luce il ruolo dominante del docente: può essere una domanda, un passaggio di turno a uno studente o altro;
2. **risposta dello studente** (*response*): si definisce "mossa down", visto che lo studente risponde su sollecitazione dell'insegnante e mostra così il proprio ruolo subalterno: si tratta di solito di una risposta a una domanda di esibizione oppure una realizzazione di un ordine impartito dall'insegnante, anche di tipo non-verbale;
3. **prosecuzione dell'insegnante** (*follow-up/feed-back*): può essere un rinforzo positivo o negativo, un passaggio dei turni di parola o altro.

Vediamone un esempio tratto dal *corpus CLODIS*⁵² (Tab. 12) che riguarda una registrazione realizzata nel 2002 in una classe di italiano per immigrati adulti in un centro per il volontariato della provincia di Firenze⁵³.

52 Il *corpus CLODIS* (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri*) (descritto in Diadori 2004) comprende attualmente 110 brani di lezione, di cinque minuti ciascuno, focalizzati sulla spiegazione o le istruzioni del docente, registrati dal 2001 al 2008 in classi di italiano a stranieri, per un totale di circa 10 ore di registrazione (audio e video). I brani, registrati e trascritti, si riferiscono a diversi contesti di insegnamento istituzionale (in Italia e all'estero, nella scuola dell'obbligo, all'università, presso enti pubblici e privati) e a diversi profili di destinatari (bambini e adolescenti stranieri inseriti nella scuola dell'obbligo in Italia e all'estero, giovani adulti che frequentano corsi presso l'università in Italia, adulti immigrati in Italia inseriti in corsi di alfabetizzazione presso Centri Territoriali Permanenti o agenzie di volontariato, adulti che frequentano corsi di italiano presso Istituti Italiani di Cultura o altri enti fuori d'Italia). La ricerca si propone di raccogliere e analizzare un campione significativo di registrazioni di parlato realizzato in classe da docenti di italiano a stranieri, allo scopo di focalizzarne alcuni aspetti dal punto di vista linguistico e glottodidattico.

53 Norme di trascrizione utilizzate nei brani di lezione riportati in questo capitolo: %parola% (abbassamento del tono di voce); parola (intonazione discendente); PAROLA (tono di voce più alto); parola^ (intonazione ascendente); + (pausa di un secondo); ++ (pausa da uno a tre secondi); +++ (pausa di oltre tre secondi); (xxx) (silabe incomprensibili); [parola] (parte poco udibile); &testo& (discorso sovrapposto a quello di altri interlocutori); [CNVtesto] (commenti del trascrittore su comportamenti non-verbali degli interlocutori); [Wtesto] (scrive).

Tabella 12. Due strutture a tripletta consecutive in una classe di italiano L2 per immigrati adulti in Italia.

107	STUD3	Due camelieli.
108	INS	Camerieri + chiaro per tutti^? Zong, Juliet, camerieri? +++ oh- come\ come è il tipo di contratto? Ecco, di questo non ne abbiamo parlato &prima&-
109	CLASSE\	&Part-time&
110	INS	PART-TIME ++ che vuol dire part-time?
111	CLASSE\	%Mezza giornata%
112	INS	Esatto, eh? ++ Chiaro Juliet?
113	STUD6	%Si.%
114	INS	Part-time eh^ giustamente-

Ecco le due triplette consecutive utilizzate in questa breve interazione:

- domanda: battuta 108 (*come è il tipo di contratto?*); (2) risposta: b. 109 (*part-time*); (3) *feed-back*: b. 110 (*PART-TIME*: ripetizione a voce più alta della risposta, come conferma e con l'intenzione di renderne partecipe tutta la classe);
- domanda (*che vuol dire part-time?*): b. 110; (2) risposta (*mezza giornata*): b. 111; (3) *feed-back* doppio: b. 112 (*esatto*), b. 114 (*Part-time eh ^ giustamente*).

Questa struttura dell'interazione didattica basata su "triplette" si incontra soprattutto nei momenti dedicati alla valutazione (interrogazione o esame) e nei formati di lezione di tipo frontale, in cui si riscontra di solito una forte predominanza del parlato del docente su quello degli allievi.

A partire dagli studi di Sinclair e Coulthard, Jamila Boulima ha elaborato recentemente un modello di interazione didattica specifico per la classe di lingua straniera (*FLIAS - Foreign Language Interaction Analysis System*). Secondo Boulima (1999), la lezione può essere scomposta e ricomposta, a scopo di analisi, in una serie di atti, mosse e scambi interazionali fra docente e studenti. Un "atto" (*act*) interazionale è l'unità discorsiva minima dell'interazione didattica. Uno o più atti danno luogo a una "mossa" (*move*) interazionale, che rappresenta un'azione o una reazione realizzata con uno scopo comunicativo preciso (come in una partita a scacchi, i partecipanti dell'interazione agiscono con una serie di mosse e contromosse finalizzate). Più mosse organizzate secondo un copione costituiscono uno "scambio" (*exchange*) comunicativo (per esempio le tre mosse "domanda/risposta/feed-back" costituiscono uno "scambio didattico" o *teaching exchange*). Una serie di scambi (come la "tripletta" o lo "scambio direttivo" con cui il docente dà istruzioni alla classe, oppure lo "scambio informativo" con cui fornisce spiegazioni ecc.) costituiscono una "sequenza" (*sequence*) interazionale. Più sequenze interazionali costituiscono una "transazione" (*transaction*) interazionale, cioè una delle parti di cui si compone una lezione, intesa come l'unità di tempo in cui si svolge l'incontro tra docente e allievi. Riepilogando:

ATTO → MOSSA → SCAMBIO → SEQUENZA → TRANSAZIONE → LEZIONE

Il modello di analisi di Boulima (1999) è stato ripreso da Roberta Grassi (Grassi 2007: 51sgg.) per analizzare un *corpus* di lezioni realizzate nel 2004 in classi disciplinari plu-

rilingui⁵⁴ della scuola primaria e secondaria italiana (limitatamente alle interrogazioni dei docenti di storia). Riportiamo alla Tab. 13 una sintesi dei diciassette atti che Roberta Grassi ha individuato nel parlato dei docenti da lei presi in esame:

Tabella 13. Atti interazionali individuati in un corpus di interrogazioni di storia realizzate in classi disciplinari plurilingui della scuola primaria e secondaria in Italia nel 2004.

Macrocategorie di atti	Definizioni	Tipi di atti e esempi
Atti introduttivi e conclusivi	Possono essere segnali di confine del discorso, per introdurre: - un nuovo tema o una nuova "transazione" (<i>marker</i>); - elementi che annunciano l'inizio di una nuova fase o un nuovo argomento (<i>starter</i>); - segnali di conclusione di un evento o glosse che sintetizzano quanto detto o fatto fino a quel momento (<i>conclusion</i>).	1. <i>Marker</i> : "Allora..." 2. <i>Starter</i> : "Cominciamo..." 3. <i>Conclusion</i> : "Va bene!...ok!... Puoi andare, grazie.."
Atti di elicitazione	Si tratta delle mosse che il docente realizza allo scopo di tirare fuori le conoscenze di cui dispone l'allievo: - cercando di ottenere da lui una risposta verbale (<i>elicitation</i>); - sollecitandolo ripetutamente a rispondere (<i>prompt</i>); - fornendo ulteriori elementi informativi per aiutarlo nella risposta (<i>clue</i>).	3. <i>Elicitation</i> : "Dimmi chi era..." 4. <i>Prompt</i> : "E poi? Continua..." 5. <i>Clue</i> : "Ti ricordi dove si trova? Si trova..."
Atti di negoziazione	Nel momento in cui insorgono delle incomprensioni o addirittura per prevenirle, si mettono in atto delle forme di negoziazione, che comprendono parole o interiezioni che servono: - a controllare che l'interlocutore abbia capito (<i>comprehension check</i>); - a confermare quello che è stato capito per un ulteriore controllo (<i>confirmation check</i>); - a chiedere chiarimenti rispetto a quanto il docente pensa di aver capito (<i>clarification request</i>).	6. <i>Comprehension check</i> : "Ok? avete capito?" 8. <i>Confirmation check</i> : "Dove è nato? ... Dove è nato?" 9. <i>Clarification request</i> : "Vuoi dire...?"
Atti di riscontro (<i>feed-back</i>)	Si tratta di mosse che forniscono un riscontro agli atti degli studenti, mediante: - un'accezione implicita delle loro mosse (<i>accept</i>); - un'accezione resa esplicita dalla riformulazione di quanto è stato detto dall'allievo (<i>recast</i>); - una correzione iniziata e conclusa dall'insegnante (<i>repair</i>); - la segnalazione di un problema di cui l'allievo deve cercare la soluzione (<i>repair initiation</i>); - un'autocorrezione dell'insegnante specialmente quando passa da un elemento più complesso a uno semplificato (<i>self repair</i>); - un segnale che prende atto di una risposta errata dell'allievo senza dare corso a nessun tipo di negoziazione (<i>failure acceptance</i>); - una valutazione della qualità della <i>performance</i> dell'allievo mediante un giudizio positivo esplicito o senza un giudizio positivo esplicito (<i>positive evaluation / no positive evaluation</i>); - una valutazione negativa diretta o indiretta (<i>direct or indirect negative evaluation</i>).	10. <i>Accept</i> : (segnalazione di accettazione anche solo visiva) 11. <i>Recast</i> : (ripetizione della risposta dello studente, anche se con leggere modifiche) 12. <i>Repair</i> : "Non si dice... si dice..." 13. <i>Repair initiation</i> : "Sicuro?..." 14. <i>Self-repair</i> : "Maggiori ... più importanti" 15. <i>Failure acceptance</i> : "No" 16. <i>Positive evaluation / no positive evaluation</i> : "Bene..." "Mmm..." 17. (<i>direct or indirect</i>) <i>Negative evaluation</i> : "Beh, diciamo che..."

54 Per "classe plurilingue disciplinare" si intende in questo caso la classe della scuola media superiore italiana, con studenti italiani e stranieri, impegnati in discipline curriculari, quindi non specificamente focalizzata sull'italiano come lingua straniera (il corpus raccolto da Roberta Grassi riguarda le interazioni durante le interrogazioni di storia).

Altri atti interazionali compresi nella lista *FLIAS* (Boulima 1999) non sono stati rilevati da Roberta Grassi nel suo corpus, sebbene siano molto frequenti in altri contesti didattici, fra cui quelli della lezione di lingua straniera di cui ci occupiamo in questo capitolo. Di questi forniamo la lista alla Tab. 14:

Tabella 14. Altri atti interazionali del docente compresi nella lista *FLIAS* (Boulima 1999), oltre a quelli individuati da Grassi (2007).

Macrocategorie di atti	Definizioni	Tipi di atti e esempi
Atti conativi (per influenzare il comportamento degli studenti)	L'insegnante ha il potere sociale per: - richiedere agli allievi un comportamento adeguato nelle regole dei turni (<i>cue</i>); - selezionare chi deve prendere il turno nell'interazione (<i>nomination</i>); - fare domande referenziali per accertarsi che gli studenti siano al passo con gli avvenimenti della classe (<i>check</i>); - fare richieste che prevedano dagli allievi una risposta non-verbale, per esempio un comportamento fisico o un movimento corporeo (<i>directive</i>).	18. <i>Cue</i> : "Alzate la mano!" 19. <i>Nomination</i> : "Rispondi tu?" 20. <i>Check</i> : "Avete preso il libro?" 21. <i>Directive</i> : "Consegnate il test"
Atti informativi	A semplice scopo informativo e non valutativo, l'insegnante può: - annunciare un nuovo argomento che si svolgerà più in là nel tempo (<i>metastatement</i>); - aggiungere esempi e informazioni a un proprio <i>feed-back</i> , senza valore di giudizio (<i>comment</i>); - dare informazioni (<i>informative</i>).	21. <i>Metastatement</i> : "Ne parliamo dopo" 23. <i>Comment</i> : (esempi aggiuntivi nel follow-up) 24. <i>Informative</i> : (aggiunta di informazioni)
Altro	In classe l'insegnante può inoltre: - usare pause di silenzio (<i>silent stress</i>); - rivolgersi ad altre persone in classe, diverse dagli studenti (<i>aside</i>).	25. <i>Silent stress</i> : (silenzio con valore negativo o altro) 26. <i>Aside</i> : (enunciato non indirizzato alla classe)

11.4. Il parlato del docente nella classe di italiano L2

Quanto deve essere vario e qualitativamente articolato l'*input* scritto e sonoro a cui sono esposti gli studenti di lingua in situazioni di apprendimento guidato⁵⁵? Dal punto di vista quantitativo dovrà essere ricco ma controllato e adatto al livello di competenza linguistica e culturale degli apprendenti a cui è rivolto; dal punto di vista qualitativo dovrà essere rappresentativo della ricchezza strutturale e funzionale dei testi che circolano nella comunicazione extradidattica. Ma come applicare concretamente queste indicazioni generalmente condivise? Come risolvere la tensione fra naturalezza e ten-

55 Sull'*input* nell'apprendimento della L2 si sono avvicinate teorie opposte nel secolo scorso. Se il comportamentismo riservava troppa importanza ai fattori esterni (come l'*input*) trascurando i fattori interni all'individuo, il cognitivismo ne sottovalutava invece il ruolo, mettendo in rilievo soprattutto i processi mentali e universali dell'apprendimento linguistico. Un particolare rilievo all'*input* viene attribuito dal *Natural Approach* di Steven Krashen, secondo il quale solo un *input* comprensibile può essere decodificato e interiorizzato dagli apprendenti (*ipotesi dell'input comprensibile*) (cfr. 11.2).

denza alla regolarizzazione, fra uso comunicativo della lingua e uso della lingua con fini didattici⁵⁶? Il ruolo del docente, fulcro dell'apprendimento guidato (in presenza o *on line*) è determinante sia nel selezionare i testi (scritti o orali) da utilizzare come nodo centrale dell'unità di lavoro (cfr. cap. 10), sia nel promuovere la creazione di testi costruiti dagli allievi singolarmente o co-costruiti in coppie o in gruppo (si pensi alle attività orali di gruppo in classe o a quelle di scrittura condivisa nelle classi virtuali *on line*). Un particolare controllo sarà poi esercitato dall'insegnante sul proprio modo di parlare alla classe, cioè una delle forme di *input* comunicativo a cui l'allievo è esposto: tale controllo può raggiungere alti livelli di raffinatezza e rigore se messo in atto su tutte le sue componenti (a livello di pronuncia, intonazione, codici non-verbali, lessico, morfosintassi, testualità, pragmatica) e in stretto rapporto con le competenze (vere o presunte) degli allievi.

Nonostante tutto, non sembra esistere un rapporto deterministico fra **quantità/qualità dell'input** e successo dell'apprendimento: solo l'adozione di un modello di interazione didattica basato sull'esposizione ad un *input* modificato e interattivo sembra offrire dei vantaggi, soprattutto in termini di accelerazione del passaggio da una fase a quella successiva all'interno della sequenza prevedibile di acquisizione della L2. Dalla **negoziazione dell'input** scaturirebbe dunque la specificità dell'apprendimento in contesto guidato rispetto al contesto spontaneo. Ecco come vengono descritte nel "modello integrato" di Susan Gass le fasi che caratterizzano la trasformazione dell'*input* in *output* nella classe di L2 (cfr. Bettoni 2001: 224 sgg.):

INPUT →

- percezione dell'*input*;
- comprensione dell'*input*;
- accettazione dell'*input* (*intake*)
- integrazione dell'*intake*:

→ OUTPUT

Il parlato del docente di L2 in classe è dunque particolarmente rilevante (specialmente in contesti di apprendimento isolati e con scarsi contatti con la lingua e cultura di apprendimento, con apprendenti a livelli iniziali di competenza), tanto da meritare un'attenta riflessione dal punto di vista sociolinguistico (come varietà influenzata dal canale comunicativo e dal contesto), interazionale (come esempio di comunicazione istituzionale asimmetrica) e educativo (come componente essenziale dell'interazione didattica).

11.4.1. Caratteristiche del parlato

Il parlato è caratterizzato da due tratti fondamentali: fonicità e spontaneità (quando non sia direttamente basato su un testo scritto). A differenza dello scritto, è volatile, non permanente e, almeno in apparenza, meno compatto e coeso (frasi spezzate, cambiamenti di percorso, false partenze), dal momento che la sua coesione si basa su fattori linguistici ma anche non-verbali e pragmatici (contesto condiviso dagli interlocutori, presupposizioni e attese, tono di voce, sguardi, gesti, presenza dell'interlocutore).

Gli studi di tipo sociolinguistico si occupano del parlato mettendo in relazione le sue caratteristiche formali con il parametro di variazione diamesico, ovvero con il canale comunicativo orale (rispetto alla lingua scritta e trasmessa)⁵⁷. In questa prospettiva

56 Questo quesito viene discusso in Vedovelli 1999a.

57 Sulle caratteristiche dell'italiano parlato rimandiamo a Sornicola 1981; Voghera 1992; Bazzanella 1994; De Mauro 1994; Coveri et al. 1998; Sobrero-Miglietta 2006. Una sintesi sulle varie problematiche in D'Achille 2003: 165-176.

il parlato risulta determinato da alcune modalità di codificazione del messaggio che si traducono in una serie di fenomeni (comuni a tutte le lingue d'uso), quali:

a) lo stretto legame con la **situazione** e il **contesto extralinguistico**:

- riferimento a impliciti e conoscenze condivise;
- codici non-verbali che completano e a volte sostituiscono le parole;
- frequente uso di deittici (*questo, quello, qui, lì, laggiù* ecc.) e ricorso a elementi presenti nel contesto in sostituzione dei rispettivi lessemi;
- suoni non verbali (risate, colpi di tosse, mugugni) che integrano il linguaggio articolato fornendo significati aggiuntivi;
- modulazione della voce che, grazie al volume, al tono, all'intonazione, al ritmo, permette di variare lo stile comunicativo o connota il parlante dal punto di vista della sua provenienza geografica o altro;
- fenomeni di messa in evidenza di parti del discorso mediante strategie verbali (dislocazioni e frasi scisse in italiano, inserimento di *do* in inglese) e paraverbali (innalzamento del tono, rallentamento del ritmo, intonazione);
- coesione affidata anche all'intonazione e al ritmo.
- fenomeni di "allegro" (legati al ritmo sostenuto del parlato spontaneo o alla variabilità diatopica, con elisioni, apocopi, alterazioni di suoni);

b) la testualità meno coesa dello scritto, dovuta a frequente **frammentarietà** formale o tematica:

- false partenze, pause da esitazione, interruzioni e autocorrezioni, mutamenti di progetto, frasi lasciate a metà;
- prevalere della semantica sulla sintassi;
- temi sospesi (sintatticamente ma non semanticamente slegati dal resto della frase) che mettono in rilievo il centro di interesse del locutore e facilitano la ricezione (secondo l'ordine "elemento dato" + "informazioni nuove su quell'elemento") ma indicano anche la difficoltà di pianificare il discorso a breve gittata;
- ripetizione delle stesse parole, anche a distanza ravvicinata, per realizzare la coreferenza, cioè il riferimento al medesimo oggetto del discorso;
- ripetizioni e riformulazioni, che permettono di riempire le pause, rallentando il ritmo della produzione e dando il tempo a chi ascolta di pianificare il proprio intervento successivo;
- minore ricorso a sostituenti (come pronomi e sinonimi) rispetto allo scritto;
- ripresa e riformulazione (anche a distanza) degli stessi concetti;
- distribuzione delle informazioni meno lineare rispetto allo scritto (ma non per questo meno efficace a livello comunicativo);
- *code-switching* (con slittamenti da una lingua all'altra o dallo standard al dialetto) con funzione intenzionale, espressiva o di adeguamento alle competenze dell'interlocutore;
- *code-mixing* (con inserimento nel discorso di parole in un'altra lingua o in dialetto) come strategia intenzionale (per colmare vuoti di competenza del locutore) o non intenzionale (nel caso di conoscenze lacunose della lingua di comunicazione o come modalità espressiva tipica di certi parlanti bilingui).

c) il frequente ricorso a **segnali discorsivi** (appartenenti a categorie morfologiche diverse) per organizzare il testo o gestire l'interazione, per esempio:

- demarcativi che servono per indicare l'inizio del discorso (it. *allora, beh, ecco, ingl. well, so, ted. also, fr. et bien, alors*);
- segnali fatici che assicurano il contatto con l'interlocutore o sollecitano pragmaticamente il suo assenso e la sua partecipazione (*guarda, senti, ho reso l'idea?*);

- connettivi diversi da quelli usati nello scritto (*fatto sta che*, per indicare un rapporto causale; *che poi*, per introdurre una digressione o una presa di turno; *comunque*, per riprendere il tema principale dopo un *excursus*);
- interiezioni e locuzioni con valore pragmatico (*wow* per esprimere meraviglia, *ehi* che sollecita una risposta dall'interlocutore, *ciao* come saluto)⁵⁸.

11.4.2. Caratteristiche del parlato del docente di L2.

Il parlato degli insegnanti, oltre a condividere molti tratti tipici dell'oralità, rappresenta una varietà di lingua orale fortemente condizionata dalle variabili diafasiche della comunicazione, legate al contesto comunicativo e ai reciproci ruoli degli interlocutori: docente-apprendente, esperto-inesperto (un tipico contesto asimmetrico istituzionale: cfr. Orletti 2000).

Nel quadro convenzionale della lezione ricorrono alcune strategie comunicative (turni, pause, *feed-back*, inserzioni, espressioni per interrompere ecc.) tipiche del contesto istituzionale scolastico in cui docente e allievi rivestono **ruoli comunicativi asimmetrici** che si traducono in modi diversi di gestire la conversazione. In particolare, il docente dimostra il suo potere interazionale quando:

- occupa nel parlato più tempo della controparte più debole;
- produce turni più lunghi;
- fa un numero maggiore di domande;
- apre e chiude l'interazione;
- introduce cambiamenti di tema;
- utilizza due tipiche interazioni pedagogiche: la "domanda di esibizione" (cioè una domanda che non vuole riempire in realtà un vuoto di informazioni ma solo verificare la correttezza della risposta) e la "tripletta" (apertura del docente - risposta dello studente - giudizio del docente sulla risposta).

Le interazioni asimmetriche sono "interazioni comunicative in cui non si realizza fra gli interagenti una parità di diritti e doveri comunicativi, ma i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione" (Orletti, 2000: 12). Interazioni asimmetriche sono quella docente/allievo, medico/paziente, giudice/imputato, giornalista/intervistato ecc.

Nella classe di L2, però, spesso i ruoli tra interlocutori cambiano e si invertono. Nell'esempio seguente (Tab. 15) l'insegnante è una docente di italiano in un corso per adulti germanofoni (in una *Volkshochschule* in Austria). In questo caso le domande non sono "di esibizione" ma esprimono la funzione di "chiedere per sapere", visto che la docente si informa su un viaggio fatto da una partecipante al corso. In questo caso dunque si nota una maggiore simmetria interazionale fra gli interlocutori (tranne nelle battute in cui il docente riporta il discorso su un piano metalinguistico di analisi grammaticale):

Tabella 15. Interazione in una classe di italiano per apprendenti adulti (Austria), tratta dal corpus CLODIS (cfr. Diadori 2004).

/INS/	Allora, Marianne + com'è andata la tua cura?
/STUD1/	Grazie.
/INS/	Grazie. Bene o male?
/STUD1/	Grazie bene, grazie male. [CNV ride]
/INS/	Come la vita insomma.
/STUD1/	Eh?
/INS/	Come la vita.
/STUD3/	%Come la vita.%
/STUD1/	Come la vita. [CNV gli studenti ridono]
/INS/	Il viaggio è andato bene?
/STUD1/	Il viaggio/il viaggio è stato long+
/INS/	Lu+nghissimo
/STUD1/	Lunghissimo
/INS/	Mo<o&
/STUD2/	&Dove?& Dove? Dove? *wo ist (xxx)?* &dove?&
/INS/	[CNV sguardo di disapprovazione per il ricorso alla LM]&no!&
/STUD1/	In Slovacchia.
/STUD2/	&Ah.&
/STUD3/	&Slo&vacchia
/INS/	No/non sappiamo precisamente dove, &ah?&
/STUD1/	&No.&
/INS/	Non ci ricordiamo bene dove, ma in Slovacchia.
/STUD1/	&Non so.& [CNV sorride]
/STUD3/	&*(xxx)*& no! (xxx) [CNV stud1 ride]
/STUD4/	[CNV ride]
/INS/	[arriva Elisabeth] ECCO&LA!+++elisabetta&
/CLASSE/	&eccola! Ooooh& [CNV applausi, risate]
/STUD5/	&Buongiorno&
/STUD3/	&Elisabetta& buongiorno!
/STUD2/	Bronzata!
/INS/	ABBRONZATISSIMA! [CNV gli studenti ridono] +++ abbronzata ed elegante
/STUD2/	&si&
/STUD1/	&sil&
/INS/	+++il viaggio è stato lunghissimo. Quante ore di viaggio?
/STUD1/	[CNV espressione concentrata, si gratta la testa]
/STUD4/	[CNV ride]
/INS/	Non ci ricordiamo neanche le ore di viaggio?
/STUD1/	Il viaggio/il viaggio è stato/è stato cinque ore/cinque ore
/INS/	Cinque ore di viaggio
/STUD3/	Cinque ore
/INS/	Il viaggio è durato cinque ore.
/STUD3/	Con/con bus?
/STUD1/	Con/con minibus
/STUD3/	Con minibus!
/INS/	[W durare] Il verbo durare in italiano. Mi fate il passato prossimo?
/STUD3/	Durato
/STUD2/	Durato %è &dur(ato)&%
/STUD1/	&Essere& o?
/INS/	[W è durato]
/STUD2/	È durato.

58 Rispetto alla lingua scritta, il parlato è anche meno preciso (data la maggiore presenza di vocaboli più generici e a più alta frequenza), meno denso informativamente, caratterizzato dall'uso di espressioni idiomatiche, dalla prevalenza di frasi relativamente brevi e paratattiche.

/INS/	È durato. È durato.
/STUD3/	È durato è durato.
/STUD1/	*das ist momentan unverst(xxx)*[questo è momentaneamente incomprens(xxx)]
/STUD3/	Si, è durato.
/INS/	Si, non è facile, ma non importa. Vediamo dopo quando correggiamo l'esercizio. + il tuo viaggio è durato cinque ore in minibus.
/STUD1/	In minibus.
/INS/	È stato divertente?
/STUD2/	[CNV ride perché ha capito il tono ironico della domanda]
/INS/	È stato divertente?
/CLASSE/	&[CNV ridono]&
/STUD2/	&cante&
/INS/	Avete CANT&ATO?&
/STUD2/	&Canzone& canzone!
/STUD4/	Ha cantato. [CNV gli studenti ridono]
/STUD1/	[CNV fa segno di no con la testa e con il dito, sorride]
/INS/	No?+hai letto un libro?
/STUD1/	[CNV non capisce, stringe gli occhi]
/INS/	Hai letto un libro?
/STUD3/	Libro lib(xxx) [CNV compie con le mani il gesto di sfogliare un libro]
/INS/	Leggere. Hai letto un libro?
/STUD3/	In bus.
/STUD1/	IN BUS?
/STUD4/	&No.&
/STUD3/	&No!&
/STUD1/	[CNV mima le vibrazioni del bus e si porta il dito alla tempia.]
/INS/	Sei pazza Raffaella? In autobus?+scusa. [CNV ridono]
/STUD3/	No in autobus.
/INS/	+++che cosa hai fatto in autobus?
/STUD4/	[CNV ride]
/STUD2/	Dormire dormire!

11.4.3. Strategie di trasparenza del *foreigner talk*

Il *foreigner talk* (che indica la comunicazione fra nativo e non nativo, cioè la lingua con cui i nativi interagiscono con gli stranieri) può considerarsi una varietà diafatica, determinata dall'interlocutore e con caratteristiche comuni a ogni lingua d'uso⁵⁹. Questo *input*, più o meno consapevolmente "modificato", presenta:

- un'eloquio più enfatico;
- un vocabolario di base;
- frasi dalla struttura sintattica più trasparente (tema/rema);
- la tendenza a privilegiare concetti basilari rispetto a quelli maggiormente articolati e complessi.

"Il *foreigner talk* consiste in una varietà semplificata che i nativi utilizzano per parlare con gli stranieri (...). Alla base del processo di modifica (...) c'è l'assunzione che la competenza linguistica di chi ascolta sia inadeguata" (Orletti 2000: 112-113).

59 Una sintesi sulle caratteristiche del *foreigner talk* e sulla sua funzione di sanzione sociale nei confronti dell'interlocutore meno esperto (o almeno considerato tale) in Sobrero-Miglietta 2006: 179-183.

Esistono delle **strategie comunicative** che accomunano il *foreigner talk* ed altre varietà "marginali" della lingua (cfr. D'Achille 2003: 187), quali l'italiano popolare (dei semicolti), le interlingue di apprendimento degli stranieri, il *baby talk* (detto anche *caretaker talk* o *motherese*, cioè il discorso orale con cui gli adulti si rivolgono ai bambini):

- omissione di elementi grammaticali (articoli, copula, preposizioni, congiunzioni);
- espansione di elementi grammaticali (uso ridondante dei pronomi nelle lingue in cui possono essere omissi);
- sostituzione/riorganizzazione delle forme linguistiche (in italiano, per esempio, sostituzione delle forme verbali flesse con l'infinito).

Secondo Pallotti (1998) e Bettoni (2001) tali strategie sono in certi casi riconducibili a fenomeni ora di semplificazione, ora di elaborazione (cfr. la Fig. 16 con una sintesi delle strategie "di trasparenza" utilizzate nel *foreigner talk*).

Tabella 16. Strategie "di trasparenza" del *foreigner talk* tra semplificazione e elaborazione del discorso (cfr. Pallotti 1998: 114-115 e Bettoni 2001: 35-38).

Fonologia

Riduzione: nessuna.

Elaborazione: tono di voce più alto, pronuncia più accurata, ritmo rallentato; maggiore uso di pause, gamma di intonazioni più ampia; forme linguistiche complete e non contratte.

Morfologia e sintassi

Riduzione: enunciati più brevi e meno complessi, più verbi al presente.

Elaborazione: più enunciati ben formati, più regolarità, ordine canonico delle parole, maggiore mantenimento dei costituenti opzionali (es. pronomi personali soggetto), relazioni grammaticali marcate più esplicitamente, enunciati *topic-comment*, più domande, più domande polari (sì/no), meno domande aperte.

Lessico

Riduzione: uso di poche forme lessicali, meno espressioni idiomatiche, lessico ad alta frequenza, meno forme opache (sostantivi preferiti ai pronomi), parole più comuni, uso di termini più generici (iperonimi).

Elaborazione: uso di sinonimi, parafrasi, scomposizione di concetti di significato complesso in concetti più semplici, uso di parole in posizione saliente per inquadrare il resto dell'enunciato (parole-chiave), ripetizione delle parole più importanti.

Pragmatica

Riduzione: preferenza per l'allocutivo informale, ordini espressi più spesso con imperativi, scelta di argomenti ancorati al contesto.

Elaborazione: uso di codici cinetici (gesti) per accompagnare il discorso; maggiore ricorso a deitici.

11.4.4. Il docente di L2 come modello comunicativo

Nella classe di L2 si sommano due dimensioni: da una parte quella del *foreigner talk* (la lingua usata dal parlante nativo o più esperto quando si rivolge a uno o più parlanti stranieri, meno esperti linguisticamente e pragmaticamente), dall'altra quella del *teacher talk* (la lingua usata dal docente quando si rivolge a uno o più apprendenti), Il *teacher talk* del docente di L2 accentua le due opposte tendenze (alla semplificazione e

Il *teacher talk* è una varietà di lingua semplificata impiegata dal docente verso gli allievi nell'intento di rendere il proprio discorso comprensibile e allo scopo di facilitare l'apprendimento della disciplina. Nel caso del docente di L2, l'obiettivo è anche quello di fungere da modello per la comunicazione orale e di favorire l'apprendimento della lingua stessa.

all'elaborazione del discorso) di cui abbiamo riportato una sintesi alla Tab. 16 di pagina 249 e si differenzia dal *foreigner talk* soprattutto nella misura in cui:

- evita le forme substandard volontarie;
- risulta meno grossolanamente calibrato sulle reali competenze degli ascoltatori;
- utilizza strategie e strumenti pedagogici (immagini, grafici, audiovisivi).

Fondamentalmente, il *teacher talk* (come il *foreigner talk*) rispecchiano la **teoria dell'adattamento** elaborata negli anni Settanta dallo psicologo sociale californiano Howard Giles e dai suoi collaboratori. Secondo Giles «l'adattamento è un processo in atto in ogni tipo di interazione e consiste in una serie di modifiche stilistiche nella produzione orale degli individui nelle varie situazioni sociali» (citato in Orletti 2000: 111). Si può tendere alla "convergenza", mostrando una prossimità emotiva positiva (es. nella *baby talk* si modifica a questo scopo la prosodia), oppure si può tendere alla "divergenza", per accentuare le differenze linguistiche e comunicative fra gli interlocutori. I motivi che spingono a adattare il proprio comportamento comunicativo all'interlocutore possono essere di natura diversa: nel caso del docente di L2 si tratta di colmare il divario di competenza per risultare comprensibili e favorire lo sviluppo delle competenze comunicative degli apprendenti.

Il modo di esprimersi del docente nel momento in cui si rivolge o interagisce in italiano con i propri studenti stranieri rappresenta una variabile estremamente rilevante nel processo di apprendimento: spesso il parlato dell'insegnante è l'unico *input* orale a cui è esposto lo studente (specialmente nei primi livelli di apprendimento, ma anche in seguito, se si tratta di una situazione di apprendimento fuori dal paese in cui si parla la lingua obiettivo), o comunque è il più comprensibile, rispetto agli altri possibili *input* dell'ambiente acustico in lingua straniera, per molti versi "opachi" e impenetrabili (le voci della gente per strada, gli amici stranieri quando parlano fra loro, le canzoni, la radio, la TV, il cinema). Inoltre, un docente esperto sviluppa la capacità di orientare il proprio discorso in base ai destinatari e al loro livello di comprensione orale nella lingua obiettivo, adottando, come nota Carmel Coonan, «un livello di esplicitezza che sia adeguato a quello che gli studenti sanno e possono comprendere», fornendo «chiarimenti sui contenuti e i concetti attraverso riformulazioni, ripetizioni, esempi e analogie», riassumendo e adattando il discorso ai commenti degli studenti (Coonan 2002: 145). Riportiamo di seguito un riepilogo delle strategie verbali che il docente di lingua straniera tende a usare con una certa frequenza e in maniera strategica e consapevole per facilitare la comprensione da parte dei propri studenti (da Coonan 2002: 145):

- uso chiaro di marcatori di discorso;
- ripetizioni di concetti più importanti;
- esempi concreti;
- riassunti;
- definizioni;
- spiegazioni di significati;
- riciclo del lessico;
- sinonimi;
- parafrasi;
- riformulazioni;
- richiesta di domande;
- rallentamento dell'eloquio;
- scansione chiara delle parole;
- enfasi sui punti più importanti del discorso mediante picchi intonativi.

Comprensibilità, ma non solo. Il parlato del docente rappresenta in molti casi anche il modello di parlato più familiare e affettivamente vicino all'apprendente, un modello

a cui questi tenderà ad uniformarsi nella sua interlingua (permeabile e instabile per definizione), ma che difficilmente riuscirà ad imitare totalmente in tempi rapidi senza adeguati esercizi e attività aggiuntive: non basta infatti la semplice esposizione all'oralità in L2 per sviluppare l'abilità di produzione orale in L2.

Al tempo stesso, il parlato del docente veicola significati che riguardano conoscenze dichiarative (sulle strutture formali della lingua, sugli usi sociolinguistici, sugli aspetti socioculturali e pragmatici), capacità procedurali (consegne su un compito da svolgere, istruzioni sull'uso di strumenti per l'apprendimento, come il computer o il dizionario), competenze esistenziali (caratteristiche individuali, tratti della personalità, talvolta culturalmente specifici o legati alla metodologia didattica adottata). Oltre al carisma personale, varrà qui la capacità di trasmettere i contenuti, la chiarezza, la scelta del lessico, l'empatia e la disponibilità, ma anche la sicurezza e la competenza. L'esperienza di apprendimento in contesto guidato resterà nel tempo legata alla voce dell'insegnante (il tono, l'altezza, le curve intonative, i vocaboli e le formule ricorrenti): anche per questo la dimensione orale riveste un ruolo fondamentale nella formazione e nella valutazione dei docenti⁶⁰.

Nonostante l'asimmetria dei ruoli fra docente e studenti, è possibile per un docente esperto sviluppare delle tecniche didattiche capaci di favorire la partecipazione degli allievi, mediante interazioni a "struttura verticale", in cui l'enunciato si costruisce nell'arco di più "mosse linguistiche" che permettono agli allievi di creare, in collaborazione con il docente, un terreno da cui "pescare" i "blocchi di lingua" (o *routines*) da riutilizzare subito o in altri contesti.

Mettendo in relazione la comprensibilità dell'*input* (cioè il parlato del docente considerato dal punto di vista dei suoi studenti) con le sue modifiche orientate in base alle competenze della classe e al tipo di interazioni possibili, è stata elaborata una scala con valori crescenti di comprensibilità (Bettoni 2001):

- input* non-modificato e non-interattivo;
- input* modificato e non-interattivo;
- input* non-modificato e interattivo;
- input* modificato e interattivo.

Riportiamo di seguito come esempio (Tab. 17), una interazione in una classe di italiano L2 (tratta dal *corpus CLODIS*: cfr. Diadori 2004) in cui il docente costruisce il discorso insieme ai suoi allievi stranieri:

Tabella 17. Trascrizione di una interazione fra docente e studenti di madrelingua diversa dall'italiano, realizzata nel 2002 in una scuola media italiana.

INS1	Bene + i colori li abbiamo visti. ++ Adesso ++ SSS ++ cerchiamo di capire la storia ++ giustamente mentre ++ intanto vediamo così chi l'ha capito + chi si sente di dire che cosa ha capito alzi la mano. Abdelgafour ++ prova a ricostruire con le tue parole- prima che lo spieghi io- che lo spieghiamo noi ++ che cosa hai capito di questa storia che abbiamo letto- chi è la protagonista e che cosa succede.
ISTUD7	% Perché c'era una bambina che voleva una bicicletta ++ e l'ha scelta di colore verde. %
INS1	Doveva verniciarla=
ISTUD7	=si- doveva verniciarla.

60 Una prova orale registrata su nastro è infatti parte integrante dell'esame DITALS di II livello in Didattica dell'Italiano a Stranieri dell'Università per Stranieri di Siena: questa prova, introdotta nel 1996, intende verificare le competenze glottodidattiche orali dell'insegnante di italiano L2.

INS1	Aspetta un attimo + mi fermo un attimo ++ prima più di uno mi ha chiesto mentre stavamo leggendo che cosa vuol dire verniciare.
STUD7	Pitturare.
INS1	Bravo! Pitturare? ++ Altrimenti che cosa posso dire anche? [L'insegnante si rivolge a tutta la classe]
STUD10	Colorare.
INS1	Colorare + benissimo + bene! Allora + deve verniciare- pitturare- colorare la sua bicicletta.
STUD7	%Deve colorarla ma lei ha scelto il verde ++ poi è venuto il fratello maggiore e gli ha detto? Perché non vernici/ + verniciarla de rosso? %
INS1	Sì!
STUD7	Ha detto la bambina ++ ha pensato (xxx) ma poi è venuto un'altra bambina e ha detto ++ perché devi verniciarla de rosso? + lo ti consiglio + blu + ha detto++
INS1	Scusa- Abdelgafour ++ ti ricordi anche PERCHE' la bambina dice all'altra bambina di non colorarla di rosso ma di blu? [CNV l'insegnante sottolinea la domanda muovendo le mani]
STUD7	%Ha detto di non colorarla di rosso perché rosso le hanno tutte le bambine %
INS1	Esatto + le hanno tutte le biciclette rosse + invece blu è un colore ++ più originale + bene + bravissimo ++ benissimo- avanti!^ Atika + te la senti? SSSI [CNV l'insegnante si rivolge alla classe] No? Faisal- avanti tu I CI VUOLE IL MASSIMO SILENZIO I [CNV l'insegnante si rivolge alla classe con tono molto severo] SILENZIO! Faisal! [L'insegnante si rivolge all'alunno per esortarlo a cominciare il racconto]
STUD8	E poi viene un'altra bambina e dice perché=
INS1	= veramente il figlio del vicino di casa dice?perché non la colori di giallo?
STUD8	Poi dice/ ++ dice (xxx)=
INS1	= e allora la bambina compra?
STUD8	Eh?
INS1	Dice la bambina +++
INS2	Qua; guarda ++ compra la vernice gialla.
STUD8	La bambina compra la vernice gialla.
INS1	Poi + giusto + vai avanti ++ quello che ti ricordi + non importa.
STUD8	La (xxx) di un vicino dice.
INS1	Con te tue parole + quello che ti ricordi. Dice un'altra persona + poi vediamo chi è + dice + ma giallo è un brutto colore + quel giallo dice è orribile!
STUD8	È un colore bruttissimo!

Dall'analisi dei momenti dedicati alla spiegazione e alle istruzioni di attività, contenuti nel corpus CLODIS (Diadori 2004 e 2008) risulta che il tipo di *input* a cui sono esposti gli studenti nelle diverse realtà di insegnamento è caratterizzato da alcune tecniche didattiche e discorsive ricorrenti. Indipendentemente dal genere di discorso e dalle sue funzioni comunicative di fondo (espositive, nella spiegazione; regolativo-strumentali nelle istruzioni per lo svolgimento di attività), emergono infatti alcuni tratti che qui riportiamo (cfr. Cotroneo et al. 2007):

1. uso di "indicatori fatici" tipici della lingua parlata, che danno una sembianza di interattività al formato fondamentalmente monologico dell'intervento orale del docente, come macchie di colore con cui il docente mostra di voler verificare la comprensione degli studenti (*capito?*), li incoraggia o li stimola (*dai!*), li valuta confermando le

loro risposte corrette (*ok!*), ne richiama l'attenzione (*adesso...*) e li orienta ricordando loro altri momenti della lezione o altri argomenti trattati (*ve lo ricordate?*);

2. uso di "mitigatori" che rispecchiano una tipica caratteristica pragmatica dell'interazione faccia a faccia, che emerge quando il parlante evita gli atti comunicativi più direttivi o offensivi, lasciando all'interlocutore la possibilità di tirarsi indietro senza "perdere la faccia": nelle istruzioni del corpus, per esempio, si nota l'uso della prima persona plurale "noi" che mitiga l'uso dell'imperativo (più semplice da interpretare, trattandosi di interlocutori non italofoni, rispetto ad altre forme di ordini indiretti, come *vorrei che voi + condizionale*, e *se + condizionale* in una frase in forma interrogativa, *vi dispiacerebbe ...?* ecc.). Troviamo pertanto *facciamo questo esercizio* al posto di *fate questo esercizio*, e altre forme simili che tradiscono il desiderio del docente di accorciare le distanze e rendere meno asimmetrica l'interazione e meno sgradevole la consegna;
3. uso di **codici non-verbali** con finalità espressive e chiarificatrici, che accomuna sia le spiegazioni che le istruzioni presenti nel corpus. Si tratta di una caratteristica specifica del *teacher talk*, che lo differenzia in parte dal *foreigner talk*: i gesti, il tono della voce più alto, i picchi intonativi in corrispondenza delle parti del discorso da mettere in rilievo, ma anche le pause più frequenti e le sillabe più scandite ne sono solo alcuni esempi;
4. uso di "strategie di trasparenza", a livello lessicale e pragmatico, basate su fenomeni di riduzione o di elaborazione del discorso: da una parte un numero limitato di forme lessicali, preferibilmente ad alta frequenza e a carattere generico, legate a argomenti ancorati al contesto; dall'altra la sovrabbondanza di ripetizioni e parafrasi, la scomposizione di concetti di significato complesso in più concetti semplici, l'uso di nomi pieni invece dei pronomi corrispondenti, di deittici, di supporti visivi (immagini, gesti, parole scritte alla lavagna, filmati).

Il parlato del docente in classi di italiano L2 sembra dunque riflettere l'attenzione alla realizzazione di un *input* comprensibile, per quanto riguarda le modifiche formali operate a livello più o meno consapevole dai docenti (specialmente nei momenti più formali della lezione, dedicati alle spiegazioni e alle istruzioni). Al tempo stesso si notano le spinte pragmatiche che determinano quelle scelte linguistiche orientate verso un avvicinamento emotivo ai propri interlocutori, indipendentemente dall'effetto che queste possono avere sulla comprensione: indicatori fatici, mitigatori e uno stile discorsivo "brillante" (Diadori 2008).

Resta da indagare il modo in cui gli apprendenti percepiscono tale *input* orale e l'influsso che questo ha sulla loro comprensione e sul loro apprendimento: per aiutare sia gli apprendenti che il docente ad acquisire la consapevolezza di queste problematiche si può sottoporre alla classe un **questionario di rilevazione** come quello riportato alla Fig. 17 (Diadori 2005), che mette a fuoco la percezione dell'interazione didattica da parte degli studenti, in modo da rivederne, se è il caso, i tempi, gli atteggiamenti e le forme. Riflettere sul proprio modo di comunicare e gestire la classe (così come su altri aspetti dell'insegnamento) è fondamentale per qualsiasi docente di L2, sia all'inizio della carriera, sia in seguito: solo affrontando quotidianamente il proprio lavoro in una prospettiva "riflessiva" e di "ricerca-azione"⁶¹ è infatti possibile "crescere" insieme ai propri studenti, migliorare la qualità della didattica e al tempo stesso promuovere la lingua e la cultura obiettivo in armonia con i bisogni linguistico-comunicativi dei propri destinatari.

61 Sulla "ricerca-azione" rimandiamo a Ciliberti 1994; sull'autovalutazione delle competenze didattiche si veda in particolare l'EPOSTL pubblicato dal Consiglio d'Europa e rivolto ai docenti di lingue in formazione (Newby et al. 2007).

Figura 17. Questionario sulla percezione da parte degli studenti dell'input orale offerto in classe dal docente di lingua straniera (Diadori 2005a: 134-135).

QUESTIONARIO TEACHER TALK ITALIANO L2

LA PERCEZIONE DEGLI STUDENTI

I - DATI STUDENTE:

- 1) Sesso: Femminile Maschile
 2) Et : 18-25 26-30 31-50 oltre 50
 3) Nazionalit : Madrelingua:
 4) Altre lingue conosciute: spagnolo; francese; inglese; tedesco; altre:
 5) Livello: Elementare (A1, A2) Intermedio (B1, B2) Avanzato (C1, C2)
 6) Ore di studio dell'italiano finora 60-120 ore; 121-240 ore; oltre 240 ore
 7) Motivazioni allo studio dell'italiano: Motivi personali; Studio; Tempo libero; Lavoro.

II - DATI INSEGNANTE:

- 1) Sesso: Femminile Maschile
 2) Et : 18-25 26-30 31-50 oltre 50
 3) Nazionalit : Madrelingua:
 4) Altre lingue conosciute: spagnolo; francese; inglese; tedesco; altre:
 5) Formazione specifica per la didattica dell'italiano a stranieri: s; no
 6) Esperienza d'insegnamento dell'italiano L2: 1-3 anni; 4-10 anni; oltre 10.

III - IN CLASSE:

- 1) Il tuo/ la tua insegnante d'italiano parla:
 come parlano gli altri italiani fra loro fuori della classe (conversazione faccia a faccia, TV, cinema, radio);
 in maniera diversa (puoi dare pi  di 1 risposta):
 pi  lentamente
 con pronuncia pi  chiara
 con parole pi  facili
 ripetendo parole e frasi
 usando gesti, immagini, schemi
- 2) Quando l'insegnante parla, tu capisci quello che dice:
 all'80-100% al 60-80% al 40-60% meno del 40%
- 3) In classe, verso gli studenti, l'insegnante ha un atteggiamento (puoi dare pi  di 1 risposta):
 - amichevole:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - autorevole:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - disponibile a dare chiarimenti:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - che mette a proprio agio:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
- 4) Durante le lezioni, il tempo in cui l'insegnante parla (rispetto al tempo totale della lezione)  :
 80-100% 60-80% 40-60% meno del 40%

5) In classe, tu prendi la parola:

- quando vuoi; quando l'insegnante ti permette di parlare;
 quando l'insegnante ti invita a parlare; quasi mai

6) Le spiegazioni sulla lingua e la cultura che d  l'insegnante sono adeguate per:

- contenuto:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - tempi e modalit :
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - chiarezza:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no

7) Le istruzioni degli esercizi fornite dall'insegnante sono adeguate per:

- contenuto:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - tempi e modalit :
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - chiarezza:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no

8) Le correzioni dei tuoi errori fatte dall'insegnante sono adeguate per:

- contenuto:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - tempi e modalit :
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - chiarezza:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no

9) L'insegnante usa in classe altre lingue oltre all'italiano? s. no.

Se hai risposto S, quali lingue usa?

10) Le tue aspettative sul modo di agire dell'insegnante in classe sono state confermate rispetto:

- al metodo usato:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - al suo modo di parlare:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no
 - al modo di interagire con gli studenti:
 decisamente s; pi  s che no; pi  no che s; decisamente no

11) Cosa ti piace e cosa non ti piace del modo di esprimersi dell'insegnante in classe?

Verifica, (auto)valutazione, certificazione

12.1. Definizioni

Verifica, valutazione e certificazione sono concetti spesso utilizzati nel campo dell'apprendimento/insegnamento della L2. Nell'accezione comune, la "verifica" indica l'atto di accertare l'esistenza, l'autenticità e la validità di un fatto mediante opportune prove, la "valutazione" si realizza nell'atto di giudicare e attribuire valore a qualcuno o qualcosa, mentre per "certificazione" si intende l'atto del certificare mediante attestato ufficiale l'esistenza di certe condizioni. Vero, valido, certo: questi tre aggettivi, presenti nelle radici etimologiche delle tre parole-chiave sopra citate, sono anche alla base dei significati specifici e aggiuntivi che esse assumono nell'ambito specialistico della didattica della L2, come si può notare dalle seguenti definizioni che possono essere utilizzate in riferimento alla formazione linguistica o glottodidattica⁶².

"Verifica" (dall'aggettivo latino *verum*, "vero"): operazione di raccolta di dati il più possibile affidabili e pertinenti sulle competenze e sulle conoscenze raggiunte dal soggetto (dal punto di vista linguistico-comunicativo o glottodidattico). Questa fase (che ha obiettivi prettamente conoscitivi e non interpretativi) si definisce anche "testing" (con accezione di maggiore meccanicità e oggettività) o "controllo", se è basata su "test" o "prove di verifica" formali. Esistono vari tipi di verifica, tutti riferiti a un percorso di apprendimento/insegnamento:

- "verifica iniziale", "verifica in itinere" e "verifica finale", secondo il momento della somministrazione;
- "verifica informale", con procedimenti di controllo informale adottati a scadenze regolari per verificare il processo di insegnamento/apprendimento;
- "verifica formale" o "testing", con procedimenti di controllo formale per misurare le competenze raggiunte.

"Valutazione" (dal verbo latino *valere*, "avere valore, forza, autorità, validità", da cui anche *valuta*, antico sinonimo di "valore, pregio", e i significati posteriori di *valutare* e *valutazione*): operazione complessa che si realizza mediante una serie di sotto-operazioni:

- a) reperimento di informazioni sulla quantità e la qualità dell'acquisizione linguistico/glottodidattica del soggetto ("verifica" o "testing");
- b) interpretazione dei dati raccolti;
- d) formulazione di un giudizio in forma di numero, lettera, aggettivo o giudizio esteso.

Esistono vari tipi di valutazione:

- "valutazione del docente", "autovalutazione" e "valutazione fra pari", a seconda di chi è responsabile dell'operazione;
- "valutazione sommativa", riferita ai contenuti di un syllabo e ai risultati dell'apprendimento,
- "valutazione formativa", collegata ad immediati *feed-back* che favoriscono lo sviluppo delle competenze;
- "valutazione certificatoria", riferita a standard e livelli di competenza predefiniti, indipendentemente da uno specifico syllabo.

"Certificazione" (dal composto latino *certum + facere*, "rendere certo"): operazione di verifica delle competenze finalizzata all'emissione di un certificato rilasciato da un organismo nazionale o internazionale autorizzato e accreditato, che attesti il possesso di requisiti (linguistici o glottodidattici), indipendentemente da uno specifico syllabo o percorso formativo, in base a determinati parametri standard. Si parla anche, in questo caso, di "valutazione certificatoria" o di "validazione delle competenze".

62 Tali definizioni riprendono e ampliano quelle presenti alle voci „verifica“, „valutazione“ e „certificazione“ del *Dizionario di Glottodidattica* di Paolo Balboni (Balboni 1999) e del glossario di Cristina Lavinio e Massimo Vedovelli (Lavinio-Vedovelli 1997). Per i riferimenti etimologici ci siamo avvalsi del *Dizionario Etimologico DELI* (Cortelazzo - Zolli 1999).

12.2. La verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2

La verifica e la valutazione in relazione all'apprendimento della L2 costituiscono un settore di studio e di ricerca specialistica ampiamente rappresentato sia nelle Università, sia nei centri che da tempo si occupano di certificazioni linguistiche. Per l'italiano, per esempio, rimandiamo ai numerosi saggi di Massimo Vedovelli e Monica Barni (dell'Università per Stranieri di Siena), di Anna Ciliberti, Giuliana Grego Bolli e Maria Grazia Spiti (dell'Università per Stranieri di Perugia), di Serena Ambroso e Elisabetta Bonvino (dell'Università Roma Tre): queste sono appunto le tre università che dall'inizio degli anni Novanta si occupano della ricerca e della gestione delle certificazioni di italiano L2 diffuse in Italia e nel mondo (*CILS*, *CELI*, *IT*)⁶³.

Anche il *QCE* attribuisce un ruolo chiave alla valutazione, direttamente legata all'applicazione dei livelli e dei descrittori delle competenze linguistico-comunicative in L2. Inoltre, le recenti riforme del sistema universitario europeo (con il processo di Bologna inaugurato nel 1999) hanno dato un rilievo particolare alla verifica delle competenze, che diventa una fase cruciale per l'attribuzione di crediti formativi trasparenti e spendibili in ambito accademico e professionale.

12.2.1. Vantaggi della verifica e della valutazione linguistica in L2

Lo scopo primario delle operazioni legate alla verifica e alla valutazione linguistica in L2 (*language testing*), realizzate sia dal docente, sia dall'apprendente o dall'apprendente insieme ai suoi pari, è quello di rendere conto di quali conoscenze o competenze in L2 possiede o ha acquisito un soggetto. Ecco dunque già delinearsi due prime dicotomie che associano ad obiettivi diversi anche modalità diverse di verifica e valutazione, a seconda che si tratti di ciò che il soggetto:

- sa sulla L2 (le conoscenze) e/o ciò che sa fare in L2 (le competenze);
- sa o sa fare in L2 (in un momento particolare e indipendente da uno specifico syllabo)
- ha appreso durante un percorso di apprendimento guidato (facendo quindi riferimento ai contenuti del syllabo e del curriculum).

Dal punto di vista dell'apprendente, le operazioni di verifica e valutazione permettono di acquisire una consapevolezza su quanto questi ha appreso e sa fare in L2, in modo da favorire il rinforzo della motivazione e la presa di coscienza dei propri punti di forza e di debolezza.

Per l'insegnante il vantaggio consiste nella possibilità di scoprire, nelle varie fasi del processo didattico, ciò che gli alunni hanno imparato (controllo sui risultati dell'apprendimento e sull'efficacia dell'insegnamento). Una volta accertate carenze e lacune si apportano miglioramenti e correttivi sul piano educativo: il controllo serve, cioè, non a selezionare ma a riprogrammare il percorso di apprendimento.

12.2.2. Limiti della verifica e della valutazione linguistica in L2

La storia recente degli studi sulla verifica e la valutazione linguistica in L2 mette in luce una progressiva complessificazione dei fenomeni in gioco, che permettono oggi di considerare, a fianco degli innegabili vantaggi, anche le varie problematiche.

63 Per una trattazione più approfondita su questo tema, si vedano Porcelli 1992, Ambroso 1993, Barni 2000 e 2001, Barni-Villarini 2001, Barki et al. 2003, Bonvino 2004, Vedovelli 2005, Jafrancesco 2006.

Negli anni Sessanta (cfr. Lado 1961) il *testing* di matrice strutturalista era costruito essenzialmente con prove basate su frasi e mirate ciascuna a verificare un aspetto particolare della lingua (test per punti discreti). La svolta si avrà un decennio dopo, con le teorie sociolinguistiche e psicolinguistiche degli anni Settanta (cfr. Oller 1979), che promuovono l'avvento di un nuovo genere di *testing* pragmatico, con prove basate su testi, intesi come unità minime di comunicazione, per verificare le abilità linguistiche singole (saper ascoltare, parlare, leggere e scrivere) o integrate (dialogare, prendere appunti, tradurre). Questo tipo di test si evolverà poi, dagli anni Ottanta fino ai nostri giorni, nelle forme del *testing* comunicativo, in cui l'obiettivo è la misurazione delle competenze linguistico-comunicative, caratterizzate da una maggiore complessità e indeterminatezza (cfr. Davies 1990).

Le novità del *QCE* riguarda non tanto la valutazione basata sul concetto di competenza linguistico-comunicativa, quanto la sua "graduabilità" in livelli, secondo criteri di tipo pragmatico-comunicativo che mettono in luce ciò che il soggetto sa fare anche sotto forma di competenze parziali: dai test si potranno così ricavare degli "indicatori" utili per rendere esplicita la capacità del soggetto di gestire differenti situazioni di comunicazione, in un'ottica di spendibilità sociale dei saperi.

Verificare, valutare e di conseguenza giudicare e misurare le competenze linguistico-comunicative in L2 sono operazioni che comportano di per sé una serie di tensioni e contrapposizioni: da una parte l'indeterminatezza dell'oggetto stesso della valutazione (la lingua, come sistema aperto anche se semioticamente coerente; le competenze linguistico-comunicative - orali e scritte, ricettive e produttive, di interazione e di mediazione, basate su compiti e abilità - ancora lontane dall'essere chiaramente descritte e codificate), dall'altra la necessità di utilizzare parametri di valutazione abbastanza precisi ed espliciti, se non addirittura riconducibili a una scala di voti e giudizi sintetici e predefiniti. L'obiettivo più realistico consiste nel trovare un punto di equilibrio fra l'indeterminatezza dell'oggetto e l'esplicitezza delle forme della misurazione, fermo restando il fatto che non sarà possibile ottenere una misurazione precisa in assoluto, ma solo una misurazione più precisa rispetto ad altre. Come osserva Monica Barni:

(...) l'equilibrio ricercato nella *language testing* può essere ottenuto da una parte attraverso la ricerca dell'esplicitezza e dell'accuratezza nella descrizione dell'oggetto posto a verifica, cioè la lingua e la competenza e nella realizzazione dei mezzi attraverso i quali la competenza viene elicitata, cioè le prove e naturalmente i criteri utilizzati per valutare e dall'altra attraverso il controllo dell'indeterminatezza attraverso una validazione statistica delle prove e dei risultati ottenuti (Barni 2000: 157).

12.2.3. Le diverse modalità di verifica e valutazione linguistica in L2

I test linguistici possono essere classificati in base allo scopo, alla funzione, al momento della somministrazione, alle modalità di verifica e alle modalità di correzione e attribuzione del punteggio (cfr. Biotti 2001):

a) scopo:

- test di profitto (*achievement test* o *attainment test*): si riferiscono agli obiettivi e ai contenuti di un corso (può trattarsi di una verifica processuale o *in itinere*, o di una verifica finale): il loro scopo è quello di verificare se l'*input* linguistico o il materiale didattico presentato siano stati capaci di attivare i processi di apprendimento previsti;
- test di livello (*placement test*): servono a individuare le competenze di un soggetto in vista del suo inserimento in un corso (si possono definire anche "test prognostici" o "predittivi");

- test di competenza generale (*proficiency test*): servono a misurare il grado di autonomia comunicativa di un soggetto in relazione a particolari situazioni o contesti d'uso della lingua, indipendentemente dal percorso di apprendimento. I test di competenza generale, relativi a una serie di abilità e contesti d'uso della lingua, sono gli elementi costitutivi delle prove di certificazione linguistica.

b) utilizzazione:

- test diagnostici: servono a individuare i punti di forza e di debolezza nelle conoscenze e nelle competenze del soggetto, per decidere le modalità di rinforzo da mettere in atto (nei test per punti discreti): si tratta dunque di test orientati verso il presente;
- test prognostici o di attitudine (*aptitude test*): misurano specifiche capacità di apprendimento di un soggetto, nella convinzione che esista la possibilità di prevedere il successo nell'apprendimento della L2 (p.es. in base all'età o alle altre lingue note; alle capacità di memoria, al riconoscimento e alla riproduzione di fonemi; alla sensibilità grammaticale che guida al riconoscimento della funzione delle parole nella frase ecc.): si tratta dunque di test orientati verso il futuro.

c) momento della somministrazione rispetto a un corso:

- test di ingresso, relativi ai prerequisiti necessari per accedere a un corso;
- test *in itinere* (diffusi o periodici), relativi al syllabo e al programma svolto fino a quel momento nel corso, realizzati mediante forme diverse di valutazione (formale o informale, formativa o sommativa): essendo strettamente collegati ai processi dell'apprendimento guidato, si parla in questo caso anche di test di verifica dei progressi nei risultati dell'apprendimento (*progress achievement test*);
- test finali (o in uscita), relativi al syllabo e al programma svolto durante tutto un corso: di solito si tratta di una verifica formale, con modalità di somministrazione particolarmente ansiogene (esami).

d) abilità e conoscenze da verificare:

- prove fattoriali ("per punti discreti"): partono dall'assunto che la competenza comunicativa sia frazionabile e che si possano valutare separatamente le varie componenti della lingua (lessico, morfologia, sintassi, prosodia), verificando, per esempio, la conoscenza delle regole di formazione del plurale dei sostantivi italiani o una singola abilità (comprensione orale o scritta, produzione orale o scritta);
- prove integrate ("pragmatiche") che valutano il soggetto nella sua capacità di svolgere un compito attraverso le proprie competenze linguistico-comunicative, mettendole in relazione con le variabili contestuali per interpretare testi e contesti della lingua e cultura obiettivo (interagire linguisticamente con altre persone, prendere appunti durante un ascolto, riassumere un testo ascoltato o letto; ricostruire un *cloze*, cioè un testo con alcune parti mancanti, grazie alle informazioni presenti; ricostruire un dialogo aperto; trascrivere un testo orale ecc.).

e) formato:

- prove di riconoscimento: mettono in gioco le abilità di comprensione orale e scritta nella L2 (domande a scelta multipla, vero/falso; abbinamenti; riordino di parole di una frase, di battute di un dialogo, di sequenze e parti di un testo; transcodificazioni; esercizi di completamento ecc.);
- prove di produzione: mettono in gioco le abilità di produzione orale e scritta nella L2 (risposta orale o scritta a un questionario, monologo guidato o libero; composizione guidata o libera);
- prove di interazione: mettono in gioco le abilità di interazione orale e scritta nella L2;
- prove di mediazione: mettono in gioco le abilità di mediazione orale e scritta nella L2 (riformulazioni da linguaggio settoriale a lingua comune, sintesi di testi da tecnici a divulgativi ecc.) o dalla L2 a un'altra lingua (traduzione e interpretariato), con adattamenti di tipo linguistico e culturale secondo i destinatari;
- prove dirette, che permettono di verificare direttamente, attraverso l'osservazione di

una prestazione, l'abilità che si vuole verificare (p.es. nel caso delle abilità di produzione scritta e orale, che sono direttamente osservabili in una intervista);

- prove indirette, che permettono di verificare indirettamente le abilità da testare (p.es. le abilità di comprensione orale e scritta, indagate attraverso una batteria di domande).

f) interpretazione dei risultati:

- prove basate sull'esecuzione (simulazione di situazioni): la valutazione avviene facendo riferimento a una scala di competenze e a una serie di standard di riferimento (*benchmarks*), in modo da collocare la prestazione osservata in un punto del *continuum* fra uno standard e l'altro;
- prove basate sulla norma: la prestazione dello studente viene valutata in base a quella di coloro a cui è stato somministrato lo stesso test (si usa di solito questo procedimento per formare le classi).

g) modalità di correzione e assegnazione del punteggio:

- prove oggettive (a risposta chiusa, con attribuzione predefinita di un punteggio alle risposte corrette, sbagliate o non date): può trattarsi di domande vero/falso, di domande o completamenti a scelta multipla, di abbinamenti o riordini, di *cloze* ecc.;
- prove soggettive (che richiedono una valutazione soggettiva del valutatore, anche se spesso la soggettività viene limitata dall'uso di criteri, scale o griglie predefinite): può trattarsi di abilità produttive, scritte e orali, di abilità di interazione e di mediazione (scritta e orale).
- prove semistrutturate (su compiti precisi, guidati dall'impiego di una serie di elementi forniti preliminarmente): può trattarsi di risposte brevi a domande aperte, di costruzione di frasi incomplete, di riassunti di un testo dato.

12.2.4. Il concetto di "qualità" delle prove di verifica

Le caratteristiche di una prova di verifica di qualità rimandano ad una serie di requisiti fondamentali (validi sia per la verifica linguistica che per quella glottodidattica):

- validità e adeguatezza (*validity*);
- rappresentatività e appropriatezza (*appropriateness, appropriacy*);
- affidabilità o attendibilità (*reliability*);
- fattibilità (*feasibility*);
- capacità di discriminazione (*discrimination, discriminability*).

Un test, per essere "valido", dovrebbe permettere di ricavare dei dati significativi, appropriati e utili allo scopo: se lo scopo è per esempio quello di valutare l'abilità di produzione scritta, una prova basata sulla sintesi scritta di un testo precedentemente letto non potrà essere valida, visto che il prodotto finale sarà determinato anche dall'abilità di comprensione scritta del soggetto. In questo caso, dunque, il contenuto della prova non è adeguato all'obiettivo, essendo falsato il rapporto tra la prova e ciò che essa deve misurare. Un test deve essere anche "rappresentativo": un *input* troppo esiguo non permette di valutare adeguatamente la comprensione, così come una batteria di prove tutte dello stesso tipo non aiuta a verificare le competenze metalinguistiche o la capacità di interazione orale. Un test, per essere "affidabile", deve poter fornire dati simili anche se somministrato in momenti diversi (deve cioè essere riproducibile senza perdere in attendibilità): per questo l'elaborazione delle prove deve essere particolarmente accurata nel suo aspetto grafico, nella chiarezza delle istruzioni, nelle condizioni di somministrazione, per evitare che i risultati siano influenzabili da fattori esterni (p.es. la necessità di ulteriori spiegazioni del somministratore). Un test deve anche essere "fattibile", cioè realizzabile considerando il rapporto fra costi e benefici per ciascuna delle fasi necessa-

rie alla sua realizzazione (la progettazione, l'implementazione, la somministrazione, la correzione). Un test, infine, deve essere "capace di discriminare", in modo da individuare le capacità differenziate dei candidati a cui è stato somministrato: un test i cui esiti sono molto omogenei e concentrati quasi tutti verso il basso o verso l'alto è stato probabilmente tarato male sui destinatari a cui si rivolge, dal momento che statisticamente è poco probabile un esito di questo tipo.

In parte sovrapponibili ai criteri di qualità precedentemente esposti sono i quattro requisiti generali riassunti nell'acronimo P.A.C.E. (Porcelli 1992), riferiti in particolare ai test di profitto e di tipo formativo:

- (P) **pertinenza**, se un test riesce a verificare tutti gli elementi che vuole veramente verificare, senza elementi collaterali o estranei, puntando agli aspetti più rappresentativi di quanto è stato oggetto di apprendimento;
- (A) **accettabilità**, se il test è percepito come utile da entrambe le parti in gioco (somministratore/docente e destinatario/apprendente), anche perché coerente con la metodologia di insegnamento utilizzata nel percorso in cui il test si inserisce;
- (C) **comparabilità**, se il test offre dati che permettono di paragonare le prestazioni fornite dallo studente in momenti diversi del suo apprendimento, o che possano essere confermati da più di un esaminatore;
- (E) **economicità**, se il test offre un rapporto ottimale fra tempo di elaborazione, tempo di correzione e i tre parametri di valutazione precedentemente illustrati.

12.3. Le certificazioni linguistiche e glottodidattiche

La necessità di rendere trasparenti le abilità linguistico-comunicative che un soggetto possiede in una L2 è una delle esigenze più urgenti emerse nel mercato del lavoro contemporaneo, caratterizzato dalla mobilità delle persone, soprattutto in un'Europa in cui a ritmo regolare cadono le barriere fra gli stati membri. Sia i datori di lavoro, sia coloro che cercano impiego hanno dunque interesse nel fare riferimento ad un quadro comune che permetta di identificare in maniera sicura ciò che l'individuo sa e sa fare in L2: se da una parte chi offre un impiego deve essere in grado di indicare con chiarezza il tipo di competenze linguistico-comunicative richieste, dall'altra chi si offre per un impiego deve poter mettere in luce le proprie reali capacità e le future esigenze di formazione.

Analogamente, la trasparenza dei titoli e delle competenze linguistiche è fondamentale in una situazione in cui, soprattutto dall'inizio del "processo di Bologna" (1999), ci si avvia verso la realizzazione di un sistema europeo dell'istruzione superiore. Un destino analogo stanno vivendo i saperi informatici, che hanno portato in tempi recenti all'ideazione di un sistema comune di certificazioni informatiche europee (*ECDL*) che attesta la capacità nell'uso del computer a vari livelli di competenza: generico, evoluto, specialistico⁶⁴.

Competenze linguistiche in L2 e competenze informatiche sono due settori in cui, oltre a percorsi formativi a livello scolastico e accademico, vengono offerte oggi anche possibilità di riconoscimento attraverso test certificatori, indipendenti da un percorso formativo e basati piuttosto su una batteria di prove che "fotografano" le conoscenze e

64 Il sistema di certificazioni *ECDL* fa capo al *Council of European Professional Informatics Societies*, l'ente che riunisce le Associazioni europee di informatica. L'Italia è uno dei 17 Paesi membri ed è rappresentata dall'AICA, Associazione Italiana per l'Informatica ed il Calcolo Automatico. Il test è organizzato in tre livelli: per l'utente generico (*Core Level Program*), per l'utente evoluto (*Advanced Level Program*) e per l'utente specialista (*Specialized Level Program*). Il formato e le prove sono identici in tutti i paesi (garanzia di uniformità) e possono essere effettuati su piattaforme diverse, non essendo legati a un particolare prodotto e fornitore (garanzia di neutralità). Cfr. www.ecdl.it

le competenze di un individuo in un momento della sua vita. Questo tipo di certificazioni in certi casi hanno validità limitata nel tempo e devono essere ripetute dopo un certo periodo perché possano essere prese in considerazione dai datori di lavoro o da chi ne richiede l'attestazione. Tuttavia, sia le certificazioni che gli altri titoli ottenuti in seguito alla frequenza di corsi di studio e al superamento di esami di profitto finali possono essere inseriti nel *PEL (Portfolio Europeo delle Lingue)* che accompagna i cittadini della nuova società dell'"educazione permanente" (*Lifelong Learning*).

In campo linguistico esistono certificazioni relative alle competenze linguistico-comunicative in lingue diverse dalla lingua madre, basate su una serie di prove che servono ad attestare le abilità di lettura, comunicazione scritta, ascolto, comunicazione orale, oltre alla conoscenza delle regole d'uso della lingua, rilasciate da enti certificatori riconosciuti a livello internazionale.

Certificazioni per l'inglese L2 rilasciate dall'Università di Cambridge (*The University of Cambridge Local Examinations Syndicate - UCLES*): corrispondono oggi a cinque dei sei livelli individuati dal *QCE*: *KET/A2 (Key English Test)*; *PET/B1 (Preliminary English Test)*; *FCE/B2 (First Certificate in English)*; *CAE/C1 (Certificate in Advanced English)*; *CPE/C2 (Certificate of Proficiency in English)*. Altri certificati di inglese: *CEIC (Certificate of English for International Communication)*; *CEIBT (Certification of International Business and Trade)*; *ICFE (International Certificate in Financial English, corrispondente al livello B2 del QCE)*; *IELTS (English for International Opportunity, che è rivolto a misurare la competenza linguistica di chi ha bisogno di studiare o lavorare in un paese in cui l'inglese è la lingua di comunicazione)*. Per l'inglese australiano esiste l'*UTESL (University Test of English as a Second Language)*. Per l'inglese americano ricordiamo il *TSE (Test of Spoken English)* e il *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*. Quest'ultimo, spesso richiesto per l'accesso a corsi universitari di vario livello in aree anglofone prevalentemente extraeuropee, utilizza testi relativi a argomenti di ambito umanistico e scientifico (*Arts, Life Science, Physical Science, Social Science*): nella nuova versione *IBT (Internet-Based Testing)* ha una durata di circa 4h30' e si compone di quattro sezioni: *listening, reading, speaking, writing*.

Certificazioni per il tedesco L2 rilasciate dal Goethe Institut: corrispondono a tutti e sei i livelli del *QCE*: *A1 / Start Deutsch 1 (adulti) e Fit in Deutsch 1 (ragazzi)*; *A2 / Start Deutsch 2 (adulti) e Fit in Deutsch 2 (ragazzi)*; *B1 / Zertifikat Deutsch (ZD) (adulti) e Zertifikat Deutsch für Jugendliche (ZDJ) (ragazzi)*; *B2 / Goethe-Zertifikat B2 (generale) e Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) (per la professione)*; *C1 / Goethe-Zertifikat C1 (generale) e Prüfung Wirtschaftdeutsch (PWD) (per l'economia)*; *C2 / Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) e Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS)*.

Certificazioni per lo spagnolo L2 rilasciate dall'Istituto Cervantes: vanno sotto il nome di *DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)* e corrispondono a tre dei sei livelli del *QCE*: *DELE Nivel Inicial / B1, DELE Nivel Intermedio / B2, DELE Nivel Superior / C2*.

Certificazioni per il portoghese L2 rilasciate dalla Facoltà di Lettere dell'Università di Lisbona: vanno sotto il nome di *PLE (Exame de português língua estrangeira)* e corrispondono a cinque dei sei livelli del *QCE*: *CIPLE (A2) - DEPLE (B1) - DIPLE (B2) - DAPLE (C1) - DUPLE (C2)*.

Certificazioni per il francese L2 realizzate dal *CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques)* di Sèvres e rilasciate dal *Ministère de l'Education Nationale* francese: vanno sotto il nome di *DELF (Diplôme d'Études en Langue Française)* e *DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française)* e corrispondono ai sei livelli del *QCE*: *DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2, DALF C1, DALF C2*. Il Ministero rilascia anche un certificato *TCF (Test de Connaissance du Français)* su sei livelli.

Certificazione per il russo L2 elaborata dal Ministero dell'Istruzione della Federazione Russa (che nel 1998 ha istituito il *Russian Language Head Testing Center for Non-Native Speakers*): va sotto il nome di *TRKI-TORFL (Test of Russian as a Foreign Language)*, organizzato su sei livelli: *TEU / A1; TBU / A2; TRK1 / B1; TRK1 / B2; TRK1 / C1; TRK1 / C2*.

Esistono anche delle certificazioni che permettono di valutare le competenze didattico-comunicative in riferimento ad una lingua non materna indipendentemente da un percorso formativo specifico; anche se in questo campo prevalgono i corsi in presenza o a distanza che si concludono con un esame finale e un titolo (diploma, master, specializzazione).

Di seguito illustreremo brevemente le certificazioni linguistiche e quelle glottodidattiche relative all'italiano L2.

12.3.1. Le certificazioni linguistiche per l'italiano L2

L'esperienza nel campo della certificazione delle competenze linguistiche in L2 risale all'inizio del Novecento con i primi certificati di inglese L2 rilasciati dall'Università di Cambridge, seguiti da altre esperienze per lo spagnolo, il tedesco e il francese. Alla fine degli anni Ottanta saranno le università di Cambridge e Salamanca (già attive per le certificazioni linguistiche) a dare inizio ad una associazione di enti certificatori impegnati nell'elaborazione di prove per attestare le competenze linguistico-comunicative in lingua straniera: si tratta dell'associazione ALTE (Association of Language Testers in Europe), fondata nel 1990, che conta oggi 31 membri per 26 lingue europee. Indipendentemente dall'appartenenza all'*ALTE*, esistono oggi per ogni lingua europea degli enti formativi accreditati per l'elaborazione di test per la certificazione delle competenze linguistico-comunicative nella lingua parlata come lingua materna nel proprio territorio di appartenenza. Tali istituzioni si occupano di progettare, realizzare, somministrare e correggere le prove certificatorie, i cui risultati vengono valutati in base a una serie di descrittori di competenze e non agli standard attesi in relazione a un percorso formativo.

Nel 1992, in seguito al riordino delle Università per Stranieri di Siena e Perugia (gli unici due atenei italiani dedicati in particolare alla ricerca sull'italiano L2) furono varate le prime due certificazioni ufficiali di competenza in lingua italiana (le certificazioni *CILS* di Siena e *CELI* di Perugia). Alla fine dello stesso anno una convenzione analoga in merito agli esami certificatori di lingua venne firmata anche dalla Società Dante Alighieri e dal Dipartimento di italianistica della Terza Università di Roma: si veniva così a creare anche per gli studenti di italiano L2 la possibilità di ottenere il riconoscimento delle proprie competenze linguistico-comunicative al di fuori di un particolare percorso formativo e tramite titoli riconosciuti a livello internazionale, trasparenti e spendibili nel mondo del lavoro⁶⁵. A queste certificazioni se ne affiancano oggi altre prodotte e diffuse per circuiti più ristretti a livello nazionale, con una validità solo locale, come:

- il *CLIP (Conoscenza dell'Italiano a Livello Professionale)* realizzato per la Francia dalla Camera di Commercio Italiana con sede a Parigi;
- il *CITA (Certificato di Italiano)* destinato agli studenti adulti delle *Volkshochschulen* (università popolari) diffuse in Germania e delle scuole private "International Language Schools" diffuse in Europa;
- il certificato *UNICert* di italiano, destinato agli studenti dei Centri Linguistici delle università della Germania;
- il *Certificato Statale di Lingua Italiana* rilasciato dal Ministero della Pubblica Istruzione della Grecia.

Alcune di queste certificazioni attestano una competenza generale, altre sono invece più mirate, in base all'età dei candidati (p.es. l'italiano per adolescenti) o in base ai loro bisogni comunicativi (p.es. l'italiano commerciale, l'italiano per docenti). Tutte si sono però via via uniformate all'organizzazione in sei livelli del *QCE*, di cui attestano le competenze linguistico comunicative (scritte e orali, produttive, ricettive e di interazione) (cfr. § 7).

65 Sulle quattro certificazioni riconosciute dal Ministero degli Affari Esteri Italiano (*CILS, CELI, PLIDA, IT*) si veda la sintesi di Monica Barni (Barni 2001). Sulla *PLIDA* cfr. Patota-Pizzoli 2004. Sul quadro teorico di riferimento della certificazione per l'italiano L2 e in particolare sugli esami *CILS*, rimandiamo a Vedovelli 2005. Una panoramica aggiornata sulla valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 e sulle certificazioni *CILS* e *CELI* in Jafrancesco 2007.

QUADRO SINOTTICO DELLE
CERTIFICAZIONI DI ITALIANO L2

	Università per Stranieri Siena	Università per Stranieri Perugia	Università Roma Tre	Società Dante Alighieri	TELC (The European Language Certificates)	UNicert®
A1	PRECILS A1 per immigrati adulti	CELI impatto		PLIDA A1	CITA A1 Italiano	
	PRECILS A1 per lingue tipologicamente distanti			PLIDA A1 juniores		
A2	PRECILS A2 per immigrati adulti	CELI 1		PLIDA A2	CITA A2 Italiano	
	PRECILS A2 per lingue tipologicamente distanti			PLIDA A2 juniores		
B1	CILS 1	CELI 2	ele-IT	PLIDA B1	CITA B1 Italiano	B1
		CIC 1 intermedio (italiano commerciale)	ele-IT juniores	PLIDA B1 juniores		
B2	CILS 2	CELI 3		PLIDA B2	CITA B2 Italiano	B2
				PLIDA B2 juniores		
				PLIDA B2 commerciale		
C1	CILS 3	CELI 4		PLIDA C1		C1
		CIC A avanzato (italiano commerciale)		PLIDA C1 juniores		
C2	CILS 4	CELI 5	IT	PLIDA C2		C2
		CELI 5 DOC				

CILS = Certificazione di Competenza di Italiano come Lingua Straniera
 CELI = Certificazione della Conoscenza della Lingua Italiana
 CIC = Certificazione dell'Italiano Commerciale
 PLIDA = Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri
 CITA = Certificato d'Italiano (TELC)
 UNicert = Certificazione dei Centri Linguistici delle Università della Repubblica Federale Tedesca

12.3.2. Le certificazioni glottodidattiche per l'italiano L2

Le prime esperienze nel campo della certificazione delle competenze glottodidattiche nascono, come era avvenuto anche per la certificazione delle competenze linguistiche, in seno al *Local Examinations Syndicate* dell'Università di Cambridge (UCLES) che, somministratore di test linguistici di inglese L2 fin dal 1913, introduce nel 1988 i primi certificati di didattica dell'inglese (*Certificates and Diplomas for Teaching English as a Foreign Language*)⁶⁶, seguiti negli anni seguenti da altre sperimentazioni per l'italiano, il tedesco, lo spagnolo e il francese.

Attualmente esistono vari percorsi formativi per la didattica dell'inglese L2, finalizzati al conseguimento di vari titoli, come il *Certificate in TESOL - Teaching English to Speakers of other Languages* (rilasciato dall'*EuroLink Examination Board* di Sheffield), o i due titoli che l'Università di Cambridge rilascia dal 1988: il *CELTA - Certificate in English Language Teaching to Adults* e il *DELTA - Diploma in English Language Teaching to Adults*. Esistono anche altri titoli rilasciati dall'Università di Cambridge che attestano le competenze didattiche per l'inglese L2: *Certificate in English Language Teaching to Young Learners (CELTYL)*; *In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT)*; *International Diploma in Language Teaching Management (IDLTM)* e dal 2005 il *TKT - Teaching Knowledge*. Fra questi solo il *TKT* può definirsi una "certificazione glottodidattica", trattandosi di un test non sommativo, che non fa cioè riferimento a uno specifico percorso di studio. L'esame *TKT* è organizzato in tre sezioni che permettono di valutare: 1) le conoscenze glottodidattiche di base; 2) la programmazione didattica e la gestione di materiali e risorse; 3) la lingua usata da docenti e allievi in classe (cfr. Spratt-Pulverness-Williams 2005).

Fra i percorsi formativi per la didattica di altre lingue ricordiamo, limitatamente al contesto europeo, il master *FOPELE (Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera)* erogati dalle università in Spagna; i master in didattica del tedesco L2 di numerose università tedesche e austriache e il *Zertifikat DaF/DaZ (Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache)*, rilasciato dal *Goethe Institut* al termine di un percorso teorico-pratico. A questi si aggiungono le varie offerte formative per la didattica del francese (*Français Langue Etrangère - FLE*) proposte dalle università francesi e canadesi e da centri specializzati come il *Centre international d'études pédagogiques (CIEP)* di Sèvres, il *Centre universitaire d'études françaises (CUEF)* di Grenoble, il *Centre de linguistique appliquée (CLA)* di Besançon.

L'idea di una certificazione che verifichi le conoscenze sugli aspetti teorici relativi alla didattica dell'italiano L2 e al tempo stesso permetta di valutare le competenze metodologico-applicative in questo campo, indipendentemente da un percorso formativo specifico, nasce presso l'Università per Stranieri di Siena all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, sulla spinta delle esigenze dei numerosi docenti di italiano disseminati nel mondo, molti dei quali con molta esperienza ma senza titoli accademici in questo settore e soprattutto senza avere mai potuto riflettere in maniera rigorosa sul proprio operato. Nel 1994 la Certificazione *DITALS*, sperimentata inizialmente all'estero, si afferma poi anche in Italia, in seguito alla sempre più ampia richiesta di formazione per l'insegnamento dell'italiano a studenti in mobilità accademica (*Erasmus/Socrates*), a lavoratori migranti e successivamente, in seguito ai ricongiungimenti familiari, anche ai bambini stranieri inseriti nelle scuole italiane. Nel 2003 anche l'Università Ca' Foscari di Venezia crea un proprio centro per la formazione dei docenti (*Laboratorio ITALS*) che elabora altre certificazioni glottodidattiche per l'italiano L2: *CEFILS* e *CEDILS*.

66 Il primo modello di certificazione glottodidattica risale in realtà agli anni Sessanta-Settanta, ad opera di John Haycraft (1926-1996), fondatore e direttore della rete di scuole private *International House* diffuse in tutto il mondo.

DITALS (Università per Stranieri di Siena)⁶⁷

La prima certificazione di glottodidattica per l'italiano come lingua straniera è stata la certificazione DITALS dell'Università per Stranieri di Siena, sperimentata per la prima volta nel 1994 negli Stati Uniti. Dopo essersi diffusa via via in Italia e all'estero attraverso una rete di enti convenzionati, è stata riorganizzata dal 2006 in due livelli (DITALS di I e di II livello). Le prove di esame vengono progettate, realizzate, somministrate e corrette dall'équipe di esperti del "Centro di Ricerca e Servizio DITALS" dell'Università per Stranieri di Siena.

La certificazione DITALS di I livello per profili è rivolta a cittadini italiani e stranieri, diplomati di scuola superiore, con esperienza di insegnamento (di qualsiasi materia) o di tirocinio in classi di italiano per stranieri, in Italia o all'estero (minimo 60 ore), con una competenza linguistica almeno di livello C1 (nel caso di candidati di madrelingua diversa). Il conseguimento della Certificazione DITALS di I livello indica il possesso di una competenza di base nell'insegnamento dell'italiano L2 a uno specifico profilo d'apprendenti (a scelta del candidato), fra i seguenti: 1) bambini, 2) adolescenti, 3) adulti e anziani; 4) immigrati; 5) studenti universitari; 6) apprendenti di origine italiana; 7) madrelingua omogenea (cinese, arabo ecc.). Le prove (che sono solo scritte e sono capitalizzabili) si svolgono in quattro ore e sono raggruppate in quattro sezioni: A) Analisi guidata di materiali didattici; B) Analisi e sfruttamento didattico di un testo; C) Conoscenze glottodidattiche specifiche. I testi e i materiali da analizzare, i quesiti di argomento glottodidattico e i contesti a cui si riferiscono sono strettamente legati al profilo di destinatari scelto preliminarmente dal candidato.

La certificazione DITALS di II livello è rivolta a cittadini italiani e stranieri, laureati (in materie umanistiche in Italia, in italianistica all'estero), con ottime competenze linguistiche in italiano (a livello C2 per chi non è di madrelingua), buona esperienza di insegnamento dell'italiano a stranieri (minimo 150 ore) e buone conoscenze di base in ambito glottodidattico (avendo seguito corsi di formazione sulla didattica dell'italiano per stranieri per un minimo di 30 ore). L'esame dura circa sei ore (cinque ore per le prove scritte e 40 minuti per la prova orale, che comprende 30 minuti di preparazione e 10 minuti di registrazione di una simulazione di lezione). Le prove (capitalizzabili) sono suddivise in quattro sezioni: A) Analisi di materiali didattici; B) Costruzione di materiali didattici; C) Conoscenze glottodidattiche; D) Competenze glottodidattiche orali. I testi e i materiali da analizzare, i quesiti di argomento glottodidattico e i contesti a cui si riferiscono possono essere relativi a qualsiasi profilo di apprendenti. Il conseguimento della Certificazione DITALS di II livello indica il possesso di una competenza avanzata nella didattica dell'italiano a stranieri.

Gli esami per le certificazioni DITALS (quattro sessioni all'anno) possono essere sostenuti a Siena o in sedi convenzionate in Italia o all'estero. Dal 2007 è possibile sostenere le certificazioni DITALS anche all'interno del Master DITALS annuale (due moduli in presenza e sette moduli on line).

CEFILS / CEDILS (Università Ca' Foscari di Venezia)⁶⁸

La certificazione CEFILS (Certificazione per i facilitatori di italiano L2), elaborata e somministrata dal "Laboratorio ITALS" dell'Università Ca' Foscari di Venezia a partire dal 2007, è un titolo che attesta le competenze professionali necessarie per esercitare la professione di facilitatore linguistico. Questa figura opera principalmente a contratto nella scuola, presso enti pubblici e cooperative private, attivando laboratori di italiano L2 o laboratori interculturali. Possono sostenere questo esame i cittadini italiani e stranieri in possesso dei seguenti requisiti: conoscenza della lingua italiana (almeno ai livelli intermedio-avanzati per le persone di madrelingua diversa) e laurea (almeno triennale).

L'esame, della durata di cinque ore, è articolato in quattro sezioni: una teorica, due pratiche ed una orale (consistente in un colloquio di 4-5 minuti con un esaminatore sulle difficoltà specifiche legate alla comunicazione interculturale e alla gestione di gruppi plurietnici).

La certificazione CEDILS (Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri) è un titolo rilasciato dal 2003 dall'Università Ca' Foscari di Venezia, che attesta una competenza di base nella didattica dell'italiano LS/L2. Possono sostenere l'esame i cittadini italiani o stranieri con formazione universitaria nelle facoltà di lettere, lingue, e scienze della formazione; il personale docente non laureato in servizio al momento dell'iscrizione al corso nelle scuole di ogni ordine e grado; i cittadini italiani non laureati che possano attestare almeno cinque anni di insegnamento dell'italiano a stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado.

L'esame, della durata di cinque ore, consta di una serie di test scritti sia di carattere teorico che pratico. La parte teorica contiene domande aperte e chiuse su temi glottodidattici generali; la parte pratica consiste nell'analisi e didattizzazione di materiali; il colloquio (di 5 minuti) con un esaminatore affronta il modo di rispondere in classe alla domanda di un allievo su un tema di cultura italiana (vita quotidiana, attualità, politica, abitudini, ecc.).

Gli esami per le certificazioni CEFILS e CEDILS (due sessioni all'anno) possono essere sostenuti a Venezia o in sedi convenzionate in Italia o all'estero.

67 Informazioni e aggiornamenti sulle certificazioni DITALS si trovano nel sito dell'Università per Stranieri di Siena: www.unistrasi.it. Cfr. anche Diadori 2001, 2005b, 2006, 2007b.

68 Informazioni e aggiornamenti su CEFILS e CEDILS si trovano nel sito del "Laboratorio ITALS" dell'Università Ca' Foscari di Venezia: <http://venus.unive.it>. Cfr. anche Serragiotto 2004.

12.4. L'autovalutazione

Una delle parole-chiave della nuova società della conoscenza che caratterizza le società complesse del nuovo millennio è l'"autonomia", intendendo con questo termine applicato all'educazione linguistica, "l'autonomia di chi apprende e insegna una lingua straniera". Prerequisito indispensabile per l'autonomia è la "consapevolezza" (di ciò che si apprende o si insegna, di come si apprende o si insegna, di quelle che sono le proprie strategie di apprendimento/insegnamento e via dicendo). Solo chi sa riflettere sul proprio modo di apprendere o insegnare una lingua straniera può dirsi emancipato al punto da progettare autonomamente i propri percorsi formativi (linguistici o glottodidattici) e trarre insegnamento dallo stesso contesto a cui si trova ad interagire e operare.

Una delle forme in cui si realizza l'autonomia nell'apprendimento/insegnamento della L2 è la capacità di "autovalutazione" (delle proprie competenze linguistiche o glottodidattiche), una capacità che sta particolarmente a cuore agli artefici della nuova Europa linguistica, come dimostrano i progetti varati in questo ambito dalla Commissione Europea e dagli organismi che contribuiscono alla messa in atto delle linee di politica linguistica degli anni Novanta del XX secolo⁶⁹.

12.4.1. L'autovalutazione delle competenze linguistiche-comunicative: ELP/PEL, e-Portfolio e DIALANG

All'inizio degli anni Novanta parte in Svizzera un progetto sulla "Valutazione e autovalutazione delle competenze nelle lingue straniere"⁷⁰ che porterà all'elaborazione di una batteria di descrittori in base ai quali individuare, per un ampio ventaglio di livelli e di abilità, la competenza linguistico-comunicativa, strategica e (inter)culturale nella L2. I descrittori elaborati nell'ambito di questo progetto saranno poi inseriti nel QCE e permetteranno di delineare i sei livelli europei comuni di riferimento utilizzati anche per altri progetti orientati all'autovalutazione, come l'ELP/PEL (ELP - European Language Portfolio o PEL - Portfolio Europeo per le Lingue), promosso dalla Divisione per la politica linguistica del Consiglio d'Europa (Strasburgo).

Fra l'autunno 1998 e l'estate 2000 sono state sperimentate diverse versioni del PEL (in tedesco, francese, inglese e italiano) da tre organizzazioni transnazionali in quindici paesi europei, prima di lanciare ufficialmente questo strumento insieme al QCE nel 2001, in occasione dell'apertura dell'"Anno Europeo delle Lingue".

L'obiettivo a lungo termine del PEL (Council of Europe 2002) è quello di favorire lo sviluppo del plurilinguismo e del pluriculturalismo, nonché la trasparenza e la spendibilità dei titoli e delle competenze. Si tratta infatti di uno strumento paneuropeo, destinato a chi sta imparando o ha imparato una o più L2, con l'obiettivo di testimoniare in maniera logica e ordinata i propri saperi certificati e le proprie esperienze formative in ambito linguistico: le informazioni così registrate saranno riconoscibili e interpretabili a livello internazionale, visto che ogni PEL utilizza in Europa le stesse linee-guida redazionali. Il fatto di registrare personalmente le competenze linguistiche e le qualifiche ottenute dovrebbe anche permettere di sviluppare la capacità personale di valutare le proprie competenze in L2, riflettendo criticamente sui propri apprendimenti, sui propri traguardi certificati e sulle proprie esperienze (viaggi, tirocini, corsi di formazione). Per fare questo il PEL si serve di tre documenti, corrispondenti alle tre sezioni che lo compongono:

69 Sulla politica linguistica europea e i suoi recenti sviluppi ("dalla diversità linguistica all'educazione plurilingue"), cfr. Beacco-Byram 2003.

70 Realizzato da Günther Schneider (dell'Università di Friburgo), René Richterich (dell'Università di Losanna) e Brian North (della scuola Eurocentres di Zurigo), nel quadro del programma nazionale di ricerca sull'efficacia dei sistemi di formazione svizzeri.

- 1) il **passaporto linguistico** (*Europass Language Passport*), che offre una panoramica aggiornabile delle competenze linguistiche raggiunte in una o più L2, con riferimento ai certificati ottenuti ma anche mediante descrittori che permettono l'autovalutazione. Per completare e aggiornare questa sezione il soggetto dovrà riflettere su questi punti: a) quali sono le mie lingue straniere?; b) come valuto le mie competenze linguistiche comunicative per ogni lingua, in base a una griglia di riferimento per livelli e abilità?; c) quali sono i certificati e diplomi che attestano le mie competenze?; d) quali sono le mie esperienze linguistiche più significative? Il "passaporto" mette a fuoco la dimensione sincronica del plurilinguismo di un soggetto, offrendo una sorta di "fotografia" delle competenze che il singolo dichiara di possedere in una rosa di lingue non materne in un preciso momento della propria vita (Fig. 18);
- 2) la **biografia linguistica**, che è invece uno strumento diacronico per l'archiviazione dei traguardi raggiunti da un individuo in merito alle competenze linguistiche in una o più lingue straniere: qui infatti il soggetto tiene nota della storia dei propri apprendimenti linguistici per una o più L2, imparando a valutare gli obiettivi di apprendimento via via raggiunti e a riflettere sui propri percorsi formativi e le proprie esperienze interculturali;
- 3) il **dossier**, che rappresenta infine un archivio in cui il soggetto inserisce (a propria discrezione), i certificati e gli attestati ottenuti e tutti quei documenti che dimostrano le competenze linguistiche e le esperienze interculturali accumulate nel tempo.

Figura 18. Guida all'autovalutazione delle competenze linguistiche (PEL)

1. Il mio profilo linguistico
2. Pagina di benvenuto personalizzata
3. Griglia per l'autovalutazione
4. Le mie attuali priorità di apprendimento
5. Il mio profilo linguistico in base alle diverse abilità
6. Le mie esperienze linguistiche e interculturali più significative
7. Storia del mio apprendimento linguistico
8. Obiettivi del mio apprendimento linguistico
9. Sintesi delle mie esperienze interculturali e di apprendimento linguistico (nei paesi in cui non si parla la lingua e nei paesi in cui si parla la lingua);
10. I corsi che ho seguito (in scuole accreditate da EAQUALS e in altre scuole)
11. Certificati e diplomi in generale
12. Certificati e diplomi rilasciati da istituzioni ALTE⁷¹
13. Il mio dossier
14. Il mio passaporto linguistico EUROPASS


Una versione approvata dal comitato di validazione europeo (*European Validation Committee*) è oggi disponibile in versione elettronica nelle principali lingue europee ("EAQUALS-ALTE e-ELP")⁷², destinata ad apprendenti adolescenti e adulti: questo nuovo formato, identificato dal termine "e-Portfolio", utilizza la rete come contenitore (a differenza delle versioni cartacee inizialmente usate per la sperimentazione) e in questo modo permette di inserire dati e documenti (grafici e testi scannerizzati, audio e video-registrati) per creare un archivio digitale personale continuamente aggiornabile *on line* e disponibile in tempo reale ovunque sia richiesto. Al tempo stesso il formato *on line* aiuta il singolo a riflettere in maniera guidata sui propri obiettivi di apprendimento della L2, sulle forme di apprendimento (scolastico e extrascolastico), sui risultati raggiunti, sui

⁷¹ Association of Language Testers in Europe: www.alte.org

⁷² Tale versione (realizzata sul progetto di *Portfolio* del Consiglio d'Europa per le Associazioni EAQUALS e ALTE da Robin Davis, Brian North, e Marianne Hirtzel), si trova in rete al sito: <http://www.eelp.org/ePortfolio/index.html>


modi per renderli trasparenti e spendibili, sulle strategie per pianificare i propri percorsi di studio in maniera più responsabile e autonoma. Di seguito riportiamo due pagine della sezione del PEL denominata "Passaporto linguistico" (*Europass Language Passport*)⁷³: un esempio per la compilazione (Fig. 19) e una griglia di descrittori (tratta dal QCE) per l'autovalutazione delle competenze linguistiche nelle L2 considerate (Fig. 20).

Figura 19. Pagina iniziale dell'Europass (PEL)



Passaporto Linguistico Europass

Parte del Portafoglio linguistico europeo messo a punto dal Consiglio d'Europa



COGNOME(I) NOME(I)	MARINI Barbara		
Data di nascita (*)	26.06.01		
Madrelingua(e)	Italiano		
Altra(e) lingua(e)	Inglese, Tedesco		

INGLESE							
Autovalutazione delle competenze linguistiche (*)							
Comprensione		Parlato			Scritto		
Ascolto	Letture	Interazione	Produzione orale				
C1: Livello avanzato	B2: Livello intermedio	B2: Livello intermedio	C1: Livello avanzato	C1: Livello avanzato			
Diploma(i) o certificato(i) (*)				Livello europeo			
Titolo del(i) diploma(i) o certificato(i)		Ente erogatore		Anno		□	
Proficient Grade		Aston University Birmingham		2002		□	
Esperienza(e) linguistica(he) (*)				Da			
Descrizione				A		□	
Permanenza a Oxford - lavoro quale segretaria d'albergo				1999		2001	

TEDESCO							
Autovalutazione delle competenze linguistiche (*)							
Comprensione		Parlato			Scritto		
Ascolto	Letture	Interazione	Produzione orale				
C2: Livello avanzato	C1: Livello avanzato	C1: Livello avanzato	C2: Livello avanzato	C1: Livello avanzato			
Diploma(i) o certificato(i) (*)				Livello europeo			
Titolo del(i) diploma(i) o certificato(i)		Ente erogatore		Anno		□	
Diplom Deutsch 4		Universität Innsbruck (A)		2004		□	
Esperienza(e) linguistica(he) (*)				Da			
Descrizione				A		□	
Lavoro estivo in varie aziende in Germania e in Austria				2001		2004	

(*) Le voci contraddistinte da un asterisco sono facoltative (**) V. griglia di autovalutazione sul retro (***) Il livello del Quadro europeo comune di riferimento (CEF) se specificato sul diploma originale.

Nota esplicitiva
 Il Passaporto fa parte del Portafoglio Europeo delle Lingue messo a punto dal Consiglio d'Europa. Si avvale dei 6 livelli europei del Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (CEF) per registrare il livello di capacità linguistica raggiunto secondo un format standard.
 Per maggiori informazioni sul Passaporto Linguistico Europass: <http://europass.cedefop.eu.int> - Per maggiori informazioni sul Portafoglio Europeo delle Lingue: www.coe.int/portfolio
 Il modello del Passaporto Linguistico Europass può essere scaricato gratuitamente dai suddetti siti web.
 © 2004 Consiglio d'Europa e Comunità europee

⁷³ Il passaporto linguistico *Europass* (con esempi per la compilazione nelle principali lingue europee fra cui l'italiano) è scaricabile dal sito http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1349/type/FileContent.file/ELPEexamples_it_IT.pdf

Fig. 20 Griglia per l'autovalutazione (PEL)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ascolto	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché la persona parli lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad affermare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte espressioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire i discorsi di una certa lunghezza e le conferenze a seguire argomentazioni anche complesse purché i termini siano relativamente noti e il discorso sia in lingua standard. Riesco a capire i discorsi più lunghi e complessi, purché il contenuto sia di mio interesse.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se sono esposte molte informazioni implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Nob ho nessuna difficoltà a capire qualsiasi lingua parlata sia da vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madre lingua; purché abbia il tempo di abituarli all'accento.
COMPRESIONE						
Letture	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartellini, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari. Riesco a capire testi e brevi personali semplici e brevi.	Riesco a leggere articoli e testi su argomenti di attualità o di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a leggere articoli e testi su argomenti di attualità o di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a leggere testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare la differenza di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
Interazione	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici e a fornire informazioni su bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedono solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi colloqui non casuale e abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la mia lingua. Riesco a partecipare a conversazioni su argomenti familiari o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, i lavori, i viaggi e i fatti di attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e sicurezza che mi consente di usare un modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione e ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a sfumare con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a riformulare in modo così e a riformulare che difficilmente qualcuno se ne accorge.
PARLATO						
Produzione orale	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ad altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica, il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze, le mie ambizioni. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento di attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco ad esprimermi in modo chiaro ed articolato su argomenti complessi, integrando termini secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrando termini secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni e a scriverli in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
Produzione scritta	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti della vacanza. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi di opinioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati utilizzando il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi e evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie o di testi specialistici.
PRODIZIONE SCRITTA						

Un altro strumento per l'autovalutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2 è quello che va sotto il nome di *DIALANG* (*Diagnosis of Foreign Language Skills*), realizzato con l'appoggio della Commissione Europea da oltre 20 istituzioni europee coordinate dall'Università di Jyväskylä (Finlandia) allo scopo di sviluppare un sistema di valutazione di tipo diagnostico delle competenze linguistiche e di fornire un supporto *on line* a chi sta imparando una lingua straniera. La prima fase di *DIALANG* si è conclusa nel 1999 e dal 2001 è possibile accedere *on line* all'intero sistema diagnostico⁷⁴. Il progetto prevede attualmente quattordici lingue, compreso l'italiano⁷⁵, per le quali sono previsti test e strumenti di autovalutazione relativi alle abilità di lettura, scrittura, comprensione orale, con approfondimenti su grammatica, lessico e ortografia. I materiali per l'autovalutazione delle competenze linguistiche sono realizzati sulla base dei sei livelli descritti dal *QCE* e offrono una serie di percorsi individualizzati. Dopo un test di piazzamento iniziale, basato sull'ampiezza del lessico posseduto in L2, sono previste tre modalità diverse e integrate di autovalutazione (cfr. Pavan De Gregorio 1999):

- indicazione del livello della prestazione nelle varie abilità e sotto-abilità;
- autovalutazione mediante riferimento a descrittori e a modelli di prestazioni-tipo;
- feed-back diagnostico attraverso la restituzione all'utente dei risultati delle prove, con informazioni sui suoi punti di forza e di debolezza e suggerimenti per l'apprendimento autonomo.

Pensato per soggetti adolescenti o adulti appartenenti ai paesi della Comunità Europea, dotati di media cultura e spinti dal bisogno culturale di ampliare le proprie conoscenze linguistiche per esigenze occupazionali o per motivazioni intrinseche (desiderio di leggere testi originali, vedere film non doppiati, comunicare direttamente con altri cittadini europei), *DIALANG* ha l'obiettivo di sviluppare in questi soggetti la capacità di riconoscere le proprie competenze linguistiche anche parziali, i propri punti di forza e di debolezza in relazione a determinate soglie di competenza individuate dal *QCE* e alla sua dettagliata griglia di descrittori⁷⁶, favorendo in ultima istanza la consapevolezza linguistica e le strategie per imparare ad apprendere anche autonomamente.

12.4.2. L'autovalutazione delle competenze glottodidattiche: dal *Profile* all' *EPOSTL/PEFIL*

Come gli anni Novanta del XX secolo sono stati dedicati ai vari progetti europei per l'elaborazione comune di descrittori delle competenze linguistiche in L2, così l'inizio del XXI secolo vede emergere l'interesse per un'operazione analoga sulle competenze dei docenti di lingue straniere, riconosciuti come figure chiave per l'attuazione di una politica linguistica europea a favore del plurilinguismo.

Nel 2004 la Commissione Europea rende pubblico il lavoro di una équipe di studiosi che negli anni precedenti hanno condotto ricerche sui docenti di lingue in Europa⁷⁷ per arrivare a delineare le competenze in un quadro di riferimento dedicato alla formazione dei docenti, così come nel decennio precedente l'attenzione si era focalizzata sugli

74 Cfr. www.DIALANG.org

75 Le 14 lingue di *DIALANG* sono: danese, finlandese, francese, greco, inglese, irlandese, islandese, italiano, norvegese, olandese, portoghese, spagnolo, svedese e tedesco.

76 Le scale di descrittori *DIALANG* si trovano anche nella versione inglese a stampa del *QCE* (Council of Europe 2001: 226-243) ma non nella versione tradotta in italiano e pubblicata nel 2002.

77 Le istituzioni coinvolte sono state: Austria (PATirolo); Finlandia (Università di Jyväskylä); Francia (CIEP, Sèvres); Germania (Università di Brema); Italia (Università di Venezia); Lettonia (University of Latvia); Norvegia (Università di Oslo); Polonia (Università di Varsavia); Spagna (Università di Granada); Gran Bretagna (St. Martin's College e The Open University).

apprendenti delle lingue straniere. Si tratta del *Profile (Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference)*, un documento realizzato per la Commissione Europea da Michael Kelly e Michael Grenfell e dai loro collaboratori dell'Università di Southampton che sintetizza in 40 punti chiave un quadro di riferimento per la realizzazione di percorsi e materiali per la formazione dei docenti di L2 (in italiano: *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di Riferimento*)⁷⁸.

Contemporaneamente al *Profile* (a cui si ispira per quanto riguarda gli obiettivi per la formazione continua e ricorrente dei docenti di lingue in Europa), viene elaborato nel 2005 (ed è tuttora in fase di sperimentazione) un documento per l'autovalutazione delle competenze glottodidattiche da utilizzare nel momento della formazione iniziale dei futuri docenti di lingua: l'*EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education)*, realizzato da un gruppo di esperti dell'*European Centre for Modern Languages - ECML* per il Consiglio d'Europa, coordinato da David Newby (in italiano: *PEFIL - Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale dei Docenti di Lingue - Uno strumento di riflessione*)⁷⁹. Si tratta di uno strumento per l'autovalutazione, destinato ai futuri docenti di lingue impegnati nella formazione iniziale, che tiene conto sia del *QCE* sia del *Profile*, ma utilizzando un formato che riprende alcune caratteristiche del progetto *DIALANG* e del *PEL*.

Come il progetto *DIALANG* mette a fuoco le competenze linguistico-comunicative in L2 dell'apprendente, così il *PEFIL* permette al futuro docente di lingua di valutare le proprie competenze glottodidattiche attraverso una batteria di quesiti a cui l'interessato stesso è invitato a rispondere. Si tratta dunque di uno strumento diagnostico che favorisce la consapevolezza e l'individuazione dei propri punti di forza e di debolezza, la riflessione sulle conoscenze teoriche e le abilità necessarie per insegnare una L2, tenendo al tempo stesso sotto controllo i propri progressi e l'effetto delle esperienze di tirocinio e di formazione guidata.

D'altro lato, come il *PEL* rappresenta uno strumento per tenere conto dei propri progressi nell'apprendimento della L2, così il *PEFIL* aiuta il futuro docente a riflettere, prendere nota e aggiornare le esperienze, i progressi e gli attestati ottenuti durante la propria formazione iniziale. Come il *PEL*, inoltre, è suddivisa in tre sezioni: 1) affermazioni personali; 2) autovalutazione; 3) dossier.

Specularmente rispetto a *QCE*, *DIALANG* e *PEL* (che si occupano di competenze linguistico-comunicative), il *Profile* e il *PEFIL*⁸⁰ si occupano di competenze relative alla didattica della L2: il primo rivolgendosi ai formatori e ai progettisti di corsi per docenti, il secondo rivolgendosi ai corsisti stessi, nel momento della loro formazione iniziale. Le linee-guida sulle competenze glottodidattiche che dovrebbero caratterizzare il docente di lingue europeo sono sintetizzate nel *PEFIL* attraverso una batteria di quesiti rivolti direttamente al docente in formazione:

- 1) nella sezione "**affermazioni personali**" (*personal statements*) si propongono delle attività che dovrebbero aiutare il futuro docente a riflettere su aspetti generali dell'insegnamento e su questioni che possono essere rilevanti all'inizio della sua formazione (si chiede di riflettere p. es. sulle esperienze positive o negative vissute come apprendenti di una lingua straniera, sulle proprie aspettative, sulle abilità che si considerano più importanti per un docente di lingue ecc.);
- 2) nella sezione "**autovalutazione**" (*self-assessment*) si propongono delle batterie di quesiti organizzati per temi (contesto didattico, metodologia, risorse, programmazio-

78. Cfr. Kelly-Grenfell 2004. Il testo del *Profile* è disponibile anche al sito www.lang.satton.ac.uk/profile. (trad. it. di Pierangela Diadori, in stampa).

79. Cfr. Newby et al. 2007. Il testo è disponibile anche nel sito *ECML* (www.ecml.at) (trad. it. di Pierangela Diadori, in stampa).

80. Una descrizione di questi due documenti si trova in Salvi 2007.

ne didattica, gestione della classe, apprendimento autonomo, verifica dell'apprendimento) e si fornisce una griglia per la riflessione sul proprio tirocinio (cfr. la Tab. 11 a pagina 237);

- 3) nella sezione "**dossier**" si propone al futuro docente di raccogliere in maniera ordinata le documentazioni ricevute durante il proprio percorso formativo (dai formatori, dai *mentor*, dai tutor o dai colleghi) e quelle relative alle attività svolte (come tirocinio in classe, nell'osservazione di lezioni, nello studio di casi, nella ricerca azione ecc.).

12.4.3. La griglia di descrittori *EAQUALS*

Concludiamo questo capitolo con una griglia di descrittori sulle competenze dei docenti di lingue (e dei professionisti dell'insegnamento linguistico più in generale), elaborata per l'Associazione *EAQUALS* da Brian North, Richard Rossner e Galya Mateva (Fig. 21)⁸¹. Ispirata al modello di descrizione delle competenze del *QCE* (di cui Brian North è stato coautore), questa griglia si articola attualmente su **tre macrolivelli** in crescendo: dal livello dell'utente "**basico**" (cioè il docente in formazione, non ancora qualificato ma che già lavora come insegnante di lingua), al livello dell'utente "**indipendente**" (cioè l'insegnante che ha ottenuto un titolo ma è ancora relativamente inesperto), fino all'utente "**esperto**" (cioè l'insegnante che ha seguito un ulteriore percorso formativo e professionalizzante, che sa assumere ruoli di responsabilità, compresa l'assistenza e la supervisione di altri docenti meno esperti). Ognuno di questi tre macrolivelli è suddiviso ulteriormente in due livelli, secondo uno schema ad albero (come quello del *QCE*), in modo da comprendere complessivamente **sei livelli** (da **T1** a **T6**, dove **T** sta per *teacher* = insegnante).

I **descrittori di competenze** su ciascuno di questi sei livelli riguardano **quattro settori** che permettono di caratterizzare un docente di lingue professionalmente "di qualità":

- a) l'area dedicata alla **lingua** comprende la "**competenza linguistica**" nella L2 (parlanti nativi o non nativi) e la "**consapevolezza linguistica**", cioè la capacità di analisi anche in una prospettiva contrastiva, in relazione alla lingua-madre degli apprendenti;
- b) l'area dedicata alle **qualifiche** distingue le "**qualifiche didattiche**" (diplomi, certificazioni, lauree di primo o di secondo livello in didattica della lingua), il "**tirocinio**" documentato, svolto sotto la supervisione di un *mentor*, l'**esperienza di insegnamento** della lingua, per un numero di ore crescente e in contesti sempre più ampi e diversificati;
- c) fra le **competenze fondamentali** vengono considerate le "**conoscenze e competenze metodologiche**" (relative alle tecniche, agli approcci, alle teorie sulla lingua e sull'apprendimento); la capacità di "**progettazione di lezioni e corsi**" (dalla semplice attuazione di piani già elaborati da altri, alla creazione di percorsi rispondenti ai bisogni dei propri allievi); la capacità di "**gestione e monitoraggio delle interazioni**" (dall'interazione docente-classe, alla gestione dei lavori di gruppo e a coppie, con relativi *feed-back*); la capacità di gestire le operazioni legate alla "**valutazione**" delle competenze linguistiche degli allievi (anche in riferimento ai livelli e ai descrittori individuati dal *QCE*);
- d) le **ulteriori abilità**, infine, riguardano lo "**sviluppo della formazione didattica**", ovvero la capacità di promuovere la propria crescita professionale e quella dei colleghi

81. Questa griglia è stata presentata da Richard Rossner, *Chief Executive EAQUALS*, al convegno *TQAC (Training, Quality, Certification in FLT)* organizzato nel febbraio 2008 dal Centro *DITALS* dell'Università per Stranieri di Siena.

meno esperti, e le "competenze informatiche", visto il ruolo cruciale di Internet e del computer in generale per l'autoformazione dei docenti, per la preparazione dei materiali didattici, per l'apprendimento con il supporto delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, per il reperimento in rete di materiali multimediali (scritti, audio e video) da didattizzare o da consigliare agli allievi come rinforzo e approfondimento.

La capacità di autovalutare le proprie competenze didattiche è un obiettivo che ogni docente di lingua dovrebbe perseguire durante tutto l'arco della propria carriera. La griglia di descrittori EAQUALS tenta di sintetizzare le numerose variabili, anche se l'operazione non potrà mai dirsi conclusa e dovrà anzi tener conto dei mutamenti della società, del ruolo che in essa rivestono i docenti di lingua, degli strumenti a loro disposizione e delle opportunità di formazione che si apriranno via via nei vari contesti. Tutto questo risponde, del resto, ad una tendenza più generale che va verso un costante monitoraggio nelle offerte formative di qualità, a tutto vantaggio delle diverse parti in gioco: gli allievi, i docenti e tutti coloro che ne sono direttamente o indirettamente influenzati, in una società sempre più orientata verso il plurilinguismo, la mediazione e la reciproca comprensione.

Figura 21: Una griglia di descrittori per il profilo professionale dei docenti di lingue (EAQUALS, 2008)
Versione 27 (di Brian North, Galya Mateva e Richard Rossner)

		UTENTE BASICO		UTENTE INDIPENDENTE		UTENTE ESPERTO	
		T1	T2	T3	T4	T5	T6
LINGUA	Competenza linguistica	<ul style="list-style-type: none"> studio della lingua a livello post-secondario competenza B1 	<ul style="list-style-type: none"> studio della lingua a livello post-secondario competenza B2 	<ul style="list-style-type: none"> certificato B2 nella lingua: competenza certificata a livello C1 	<ul style="list-style-type: none"> competenza certificata a livello C1 nella lingua; competenza orale più alta di C1 	<ul style="list-style-type: none"> laurea in lingue oppure competenza certificata a livello C2 (ALTE) 	<ul style="list-style-type: none"> competenza del parlante nativo o laurea in lingua o competenza certificata a livello C2 più una padronanza naturale della lingua
	Consapevolezza linguistica	<ul style="list-style-type: none"> risponde a semplici domande degli allievi con l'aiuto di testi di riferimento 	<ul style="list-style-type: none"> sa rispondere a domande degli allievi su strutture ad alta frequenza 	<ul style="list-style-type: none"> sa fornire modelli corretti di uso e risponde alla maggioranza delle domande sulla lingua in modo soddisfacente in classi di livello elementare e intermedio, usando testi di riferimento o consigli dei colleghi in caso di necessità 	<ul style="list-style-type: none"> sa fornire esempi generalmente corretti sull'uso della lingua sa rispondere in maniera adeguata a domande degli allievi relative alla lingua, sebbene non sempre in maniera esauriente, occasionalmente, usando testi di riferimento 	<ul style="list-style-type: none"> sa fornire esempi d'uso in tutte le occasioni sa rispondere in modo affidabile a tutte le domande linguistiche 	<ul style="list-style-type: none"> sa fornire spiegazioni sa insegnare registri e usi linguistici a tutti i livelli sa interpretare le difficoltà degli apprendenti sa fornire risposte esaurienti e accurate a tutte le domande
	Qualifiche didattiche	<ul style="list-style-type: none"> certificato di insegnamento della lingua, oppure frequenza di un corso di formazione interno 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 30 ore di formazione documentata e strutturata sulla consapevolezza linguistica e sulla metodologia didattica relativa alla lingua target 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 60 ore di formazione didattica documentata e strutturata nell'insegnamento della lingua target 	<ul style="list-style-type: none"> laurea nella lingua (o in didattica della lingua), oppure certificato riconosciuto a livello internazionale (min. 100 ore) in didattica della lingua 	<ul style="list-style-type: none"> laurea o modulo di corso di laurea nell'insegnamento della lingua target o certificato in didattica della lingua, di almeno 100 ore 	<ul style="list-style-type: none"> laurea magistrale o modulo nell'insegnamento della lingua o in linguistica applicata oppure diploma di specializzazione post lauream o professionale biennale in didattica della lingua
QUALIFICHE	Tirocinio	<ul style="list-style-type: none"> ha esperienza di insegnamento in squadra o come assistente di un docente 	<ul style="list-style-type: none"> ha avuto esperienza di supervisione e valutazione durante fasi di insegnamento o della lezione 	<ul style="list-style-type: none"> ha svolto almeno 2 ore di pratica di insegnamento documentata e valutata ha ricevuto valutazione sull'osservazione di alcune sue performance didattiche 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 6 ore di pratica di insegnamento documentata e valutata ha ricevuto valutazione sull'osservazione di almeno 5 ore di insegnamento in classe 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 12 ore di pratica di insegnamento documentata e valutata ha ricevuto valutazione sull'osservazione di almeno 8 ore di insegnamento in classe 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 18 ore di pratica di insegnamento documentata e valutata ha ricevuto valutazione sull'osservazione di almeno 12 ore di insegnamento in classe
	Esperienza di insegnamento	<ul style="list-style-type: none"> ha tenuto alcune lezioni o parti di lezioni in uno o due livelli 	<ul style="list-style-type: none"> ha una classe propria (o classi proprie) ma limitata esperienza, che comprende solo livelli elementari 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 200 ore di pratica documentata di insegnamento ha insegnato a livelli superiori al B1 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 800 ore di pratica documentata di insegnamento ha insegnato a tutti i livelli, tranne C1 o C2 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 2400 ore di pratica documentata di insegnamento ha insegnato con successo a tutti i livelli (tranne C2), corsi specialistici e/o preparatori a esami 	<ul style="list-style-type: none"> almeno 4000 ore di pratica documentata di insegnamento ha insegnato con successo a tutti i livelli, corsi generali, specialistici, preparatori a esami

	UTENTE BASICO		UTENTE INDIPENDENTE		UTENTE ESPERTO	
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Conoscenze e competenze metodologiche	<ul style="list-style-type: none"> ha familiarità con una limitata gamma di tecniche e materiali per uno o due livelli 	<ul style="list-style-type: none"> ha familiarità e esperienza con alcune tecniche e materiali di 2 o 3 livelli sa selezionare nuove tecniche e materiali con il consiglio dei colleghi 	<ul style="list-style-type: none"> ha familiarità con una gamma crescente di tecniche e materiali e sa selezionare quelli impiegare sulla base dei bisogni degli apprendenti sa usare tecniche e materiali conosciuti in modo appropriato 	<ul style="list-style-type: none"> ha familiarità con un'ampia gamma di tecniche e materiali sa identificare i presupposti teorici sottostanti alla scelta di tecniche e materiali sa valutare l'utilità delle tecniche in diverse situazioni didattiche 	<ul style="list-style-type: none"> ha familiarità con qualsiasi tipo di tecnica e materiali sa valutare l'efficacia dei materiali dal punto di vista teorico e pratico sa fornire spiegazioni logiche degli approcci all'insegnamento 	<ul style="list-style-type: none"> ha buona familiarità con le teorie sulla lingua e sull'apprendimento sa selezionare e applicare un'ottima combinazione di tecniche adatte a ogni tipo di apprendente e di situazione di apprendimento e sa fornire spiegazioni teoriche e logiche sulle proprie scelte
Progettazione di lezioni e corsi	<ul style="list-style-type: none"> sa lavorare con i piani di lezione forniti nella guida per il docente dei materiali didattici pubblicati 	<ul style="list-style-type: none"> sa usare materiali pubblicati o materiali grigi per sviluppare progetti per diversi tipi di lezione sa scegliere quali applicare in base ai bisogni di un particolare gruppo di apprendenti 	<ul style="list-style-type: none"> usa un sillabo e materiali specifici per pianificare lezioni ben bilanciate che rispondono ai bisogni del gruppo adatta i progetti alle richieste sa tenere conto dei risultati e del <i>feed-back</i> ottenuto per pianificare le lezioni successive 	<ul style="list-style-type: none"> sa analizzare i bisogni degli apprendenti sa progettare in modo chiaro gli obiettivi principali e secondari per le lezioni sa spiegare i motivi delle fasi della lezione sa scegliere/progettare ulteriori attività sa mantenere coerenza nel susseguirsi delle lezioni 	<ul style="list-style-type: none"> sa pianificare uno schema di lavoro per una serie di lezioni basate sull'analisi dei bisogni sa scegliere/progettare una gamma di attività per rispondere a tutti gli obiettivi di apprendimento sa progettare compiti per sfruttare il potenziale linguistico e comunicativo dei materiali 	<ul style="list-style-type: none"> sa progettare un intero corso con ripresa ciclica degli argomenti e momenti di revisione sa creare o scegliere attività appropriate per moduli di apprendimento equilibrati di contenuto comunicativo e linguistico sa progettare compiti per livelli differenziati per far fronte ai bisogni individuali e agli obiettivi della lezione sa scrivere sillabi, schemi dettagliati di lavoro e moduli sa creare compiti e/o attività supplementari secondo gli standard dei materiali pubblicabili sa scrivere note per il docente in riferimento a schemi di lavoro, moduli o materiali
Gestione e monitoraggio delle interazioni	<ul style="list-style-type: none"> sa alternare fra l'insegnamento all'intera classe e il lavoro a coppie, secondo i suggerimenti della guida per i docenti 	<ul style="list-style-type: none"> sa gestire efficacemente l'interazione insegnante-classe sa dare istruzioni chiare per il lavoro a coppie o di gruppo sa monitorare le attività degli allievi sa fornire <i>feed-back</i> chiaro e significativo 	<ul style="list-style-type: none"> sa gestire i lavori di sottogruppo in modo efficace sa assicurarsi che tutti gli allievi siano impegnati in lavoro produttivo in sottogruppi sa incorporare un efficace lavoro a coppie o di gruppo sa monitorare il lavoro e le prestazioni in ogni momento sa mettere insieme la classe per fornire e gestire il <i>feed-back</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sa realizzare un insieme equilibrato e variegato di attività di classe, a gruppi e a coppie, adeguate agli scopi della lezione sa monitorare efficacemente il lavoro individuale e a coppie fornendo o facendo emergere <i>feed-back</i> appropriato 	<ul style="list-style-type: none"> sa realizzare l'interazione di gruppo focalizzata su più obiettivi di apprendimento sa monitorare in modo accurato e diffuso le prestazioni individuali e di gruppo sa dare varie forme di <i>feed-back</i> personalmente rilevante 	<ul style="list-style-type: none"> sa facilitare l'apprendimento basato su compiti sa gestire il lavoro di gruppo centrato sull'apprendente e ad abilità differenziate sa trarre indicazioni operative dal monitoraggio e dall'analisi dell'interazione

COMPETENZE FONDAMENTALI

	UTENTE BASICO		UTENTE INDIPENDENTE		UTENTE ESPERTO		
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	
COMPETENZE FONDAMENTALI	Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> sa fare la supervisione dei test di progresso della classe e correggerli 	<ul style="list-style-type: none"> sa fare la supervisione dei test della classe e correggerli sa scrivere un test per la classe o un'attività di revisione del lavoro recente 	<ul style="list-style-type: none"> sa selezionare, somministrare e coordinare test di progresso adatti usa risultati e compiti semplici orali e scritti per valutare il progresso degli apprendenti e identificare aree/punti critici da migliorare 	<ul style="list-style-type: none"> sa condurre test e interviste, se gli viene dato il materiale per farlo sa progettare o selezionare test e attività di revisione e test di progresso ha seguito corsi sul QCE 	<ul style="list-style-type: none"> sa coordinare test di piazzamento e valutazione dei progressi (orale e scritto) sa usare un codice per dare i voti che favorisca la consapevolezza linguistica ho seguito corsi sul QCE e sa usarne i criteri per valutare le competenze orali e scritte 	<ul style="list-style-type: none"> sa scrivere test di progresso sa sviluppare compiti per la valutazione sa usare il video e un codice per dare i voti che favorisca la consapevolezza linguistica sa valutare le competenze in base al QCE sa usare i descrittori del QCE per la valutazione continua sa tenere corsi sul QCE sa progettare sistemi di valutazione nella scuola sia per la verifica dell'apprendimento, sia per la valutazione delle competenze ha familiarità con i concetti di base della validazione, del QCE e del RET
	Evoluzione didattica	<ul style="list-style-type: none"> sa prendere parte a sessioni di formazione sa collaborare con i colleghi su certi compiti 	<ul style="list-style-type: none"> prende parte attiva nel lavoro di gruppo durante la formazione lega bene con altri docenti osserva e insegna in squadra con altri insegnanti in alcuni livelli specifici agisce didatticamente sulla base del <i>feed-back</i> dell'osservazione 	<ul style="list-style-type: none"> prende parte attiva in vari tipi di formazione e aggiornamento in servizio cerca attivamente di avere consigli dai colleghi e di istruirsi su testi specifici osserva i colleghi a vari livelli di insegnamento agisce sulla base del <i>feed-back</i> dei colleghi in seguito all'osservazione di una serie di lezioni svolte 	<ul style="list-style-type: none"> usa manuali di insegnamento per sviluppare coscienza teorica e competenza pratica talvolta guida discussioni didattiche e scambi di idee su tecnica e materiali di lavoro cerca occasioni di osservazione del proprio lavoro per ricevere <i>feed-back</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sa agire da <i>mentor</i> per un gruppo di colleghi con minore esperienza sa guidare una sessione di formazione o più sessioni di formazione se gli viene dato il materiale e se ha il sostegno a distanza di un collega cerca occasioni di osservazione tra pari del lavoro svolto per scambiare <i>feed-back</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sa creare una serie di moduli di formazione per docenti con minore esperienza sa gestire un programma di formazione professionale permanente per docenti sa partecipare a progetti istituzionali o (internazionali) osserva i colleghi cui fornisce <i>feed-back</i> del proprio lavoro
	Competenze informatiche	<ul style="list-style-type: none"> sa usare un computer come una macchina da scrivere 	<ul style="list-style-type: none"> sa usare Microsoft Word (o equivalente) per scrivere una scheda di lavoro segue i menu per usare i software degli apprendenti manda e riceve e-mail 	<ul style="list-style-type: none"> sa usare diverse funzionalità di Microsoft Word (o equivalente) sa fare ricerche efficaci in Internet sa organizzare le e-mail in cartelle 	<ul style="list-style-type: none"> sa usare funzioni più avanzate di Microsoft Word (o equivalente) sa usare Power Point per presentazioni di base sa usare software per la gestione di immagini, DVD ecc... 	<ul style="list-style-type: none"> sa usare Word e Power Point (o equivalente) in modo efficace tavole, tabelle, numerazione sa formattare materiali da Internet sa spedire e salvare allegati 	<ul style="list-style-type: none"> sa usare correntemente Internet e i programmi autore per l'apprendimento linguistico (CALL) sa usare in modo dettagliato e familiare Windows e i quattro principali programmi di Office (o equivalente) sa usare e risolvere i problemi dell'hardware

ULTERIORI ABILITÀ

- AA.VV. 1982, *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Torino, Fondazione Agnelli.
- AA.VV. 1995, *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- AA.VV. 1997, *Milia Multimedia Italiano L2 (CD-rom)*, (Progetto 1993-2003 del Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale degli Scambi Culturali e della S.M.S. "Luca Cambiaso" di Genova), Milano, Didael.
- AA.VV. 2007, *Rapporto italiani nel mondo*, Roma, Fondazione Migrantes.
- AA.VV. 1983, *Scritti linguistici in onore di G. B. Pellegrini. Vol. I*, Pisa, Pacini.
- Allen J.R. B. - Corder S. P. (eds.) 1987, *The Edinburgh Course*, «Applied Linguistics» 3, Oxford, Oxford University Press.
- Allen P. - Frölich M. - Spada N. 1984, *The communicative orientation of language teacher. An observation scheme*, in: J. Handscombe et alii (eds) 1984: 231-252.
- Ambel M. 2000, *Definire la competenza in ambito (non solo) linguistico*, «Progettare la scuola» 1-3: 32-33.
- Ambroso S. 1993, *Prove per la verifica dell'apprendimento*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Treccani.
- Anderson H. H. - Brewer H.M. 1946, *Studies of teachers' classroom personalities*, Stanford, Stanford University Press.
- Andorno C. 2003, *Linguistica testuale*, Roma, Carocci.
- Andorno C. - Bosc F. - Ribotta A. 2003, *Grammatica: insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Antinucci F. - Castelfranchi C. (a cura di) 1976, *Psicolinguistica: percezione, memoria e apprendimento del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- Antonelli G. 2007, *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Antonietti A. - Cantoia M. 2000, *La mente che impara*, Firenze, La Nuova Italia.
- Aprile L. 2002, *Orientamento e promozione del successo formativo: alcuni concetti base secondo certe prospettive della psicologia dell'educazione*, in: C. Betti (a cura di) 2002: 169-195.
- Arcangeli M. 2005, *Apprendere e insegnare l'italiano nella nuova società «integrata»*, in: P. Peluffo - L. Serianni (a cura di) 2005: 339-348.
- Auer J. P. 1981, *Einige konversationsanalytische Aspekte der Organisation von 'Code switching' unter italienischen Immigrantenkinder*, «Revue de Phonétique appliquée» 58: 126-148.
- Bagna C. - Barni M. - Vedovelli M. 2007, *Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia*, in: C. Consani - P. Desideri (a cura di) 2007: 270-290.
- Balboni P. 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Balboni P. 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet.
- Balboni P. 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Balboni P. 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- Balboni P. 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- Balboni P. - Santipolo M. 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- Baldegger M. 1980, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlino, Langenscheidt.
- Baldelli I. (a cura di) 1987, *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.

Bandini A. - Barni M. - Sprugnoli L. 1999, *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) 1999: 407-419.

Baraldi C. (a cura di) 2007, *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Donzelli.

Barki P. et al. 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra Edizioni.

Barni M. 2000, *La verifica e la valutazione*, in: A. De Marco (a cura di) 2000: 155-174

Barni M. 2001, *Le certificazioni di italiano*, in: P. Diadori P. (a cura di) 2001: 187-198

Barni M. - Troncarelli D. - Bagna C. (a cura di) 2008, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa. Atti del XIV Convegno Giscel, Siena, 6-8 aprile 2006*, Milano, Franco Angeli.

Barni M. - Villarini A. 2001, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli.

Battaglia S. - Pernicone V. 1972, *Grammatica italiana*, Torino, Loescher.

Bazzanella C. 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.

Bazzanella C. 2008, *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma-Bari, Laterza.

Beacco J. C. - Byram M. 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasburgo, Consiglio d'Europa

Beccaria G. L. - Soletti E. (a cura di) 1994, *La storia della lingua italiana: percorsi e interpretazioni*, Torino, Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano.

Beccaria G. L. (a cura di) 1989, *Dizionario di linguistica*, Torino, Einaudi.

Beebe L. (ed.) 1988, *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspective*, Rowley (Mass.), Newbury House.

Regioni L. - Berni Canani L. (a cura di) 1996, *Italien et français langues étrangères: aspects théoriques et méthodologiques. Actes du congrès international, Ambassade de France, Service Culturel, Bureau Linguistique - Università per Stranieri di Perugia 22-24 aprile 1993*, Roma Anicia.

Benedetti M. 2003, *Italia: a vector of communication in European meetings*, in: L. Schena - L.T. Soliman (a cura di) 2003: 35-42.

Benucci A. 1994, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Benucci A. 2007a, *Insegnare italiano L2 in carcere*, in: G. Rossi - C. Scaglioso (a cura di) 2007: 53-73.

Benucci A. 2007b, *L'italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Perugia, Guerra Edizioni.

Benucci A. (a cura di) 2007c, *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.

Berlini M. G. - Canevaro A. 1996, *Potenziali individuali di apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.

Bernini G. 2003, *Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2*, «ITALS», 1/2: 233-247.

Bernini G. 2005, *L'apprendimento della componente lessicale nell'acquisizione della L2. Aspetti e problemi*, in: E. Jafrancesco (a cura di) 2005: 31-42.

Berretta M. 1993, *Morfologia*, in: Sobrero 1993: 193-246.

Berruto G. 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Berruto G. 1990, *Italiano regionale; commutazione di codice e enuncianti mistilingui*, in: M. A. Cortelazzo - A. M. Mioni (a cura di) 1990: 105-130.

Berruto G. 1993, *Le varietà del repertorio*, in: A.A. Sobrero (a cura di) 1993a: 3-92.

Berruto G. 1994, *Scenari sociolinguistici per l'italiano del Duemila*, in: G. Holtus - E. Radtke (Hrsg.) 1994: 23-45.

Berruto G. 1995, *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza.

Bertini Malgarini P. 1994, *L'italiano fuori d'Italia*, in: L. Serianni - P. Trifone (a cura di) 1994: 883-922.

Bertocchi D. 2000, *Per un curriculum di educazione linguistica*, in: D. Bertocchi - L. Brasca - S. Citterio et alii 2000: 30-87.

Bertocchi D. - Brasca L. - Citterio S. et alii 2000, *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.

Betti C. (a cura di) 2002, *Adolescenti e società complessa*, Tirrenia, Del Cerro.

Bettoni C. 1993, *Italiano fuori d'Italia*, in: A.A. Sobrero (a cura di) 2003a: 411-460.

Bettoni C. 2000, *La terza generazione italiana all'estero*, «Italiano e Oltre», 1: 50-54.

Bettoni C. 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma - Bari, Laterza.

Bettoni C. 2006a, *Usare un'altra lingua*, Roma - Bari, Laterza.

Bettoni C. 2006b, *Gli Italiani e l'italiano in Australia*, in: M. Santipolo (a cura di) 2006: 287-311.

Bettoni C. 2006c, *Linguistica acquisizionale e pratiche didattiche*, in: D. Russo (a cura di) 2006: 71-91.

Bettoni C. - Di Biase B. 2005, *Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2*, «ITALS», III, 7: 67-82.

Bevilacqua P. - De Clementi A., - Franzina E. (a cura di) 2002, *Storia dell'emigrazione italiana*, Roma, Donzelli.

Biagi F. - Bracci L. - Filippone A. (in stampa), *Come insegnare italiano agli studenti universitari? Esperienze di FICCS (Full Immersion: Culture, Content and Service)*, in: P. Diadori (a cura di) (in stampa).

Bialystok E. 1988, *Psycholinguistic dimensions of second language proficiency*, in: W. Rutherford - M. Sharwood Smith M. (eds) 1988: 31-50.

Biotti F. 2001, *La verifica*, in: P. Diadori P. (a cura di) 2001: 98-106

Bley Vroman R.W. 1989, *The accessibility of Universal Grammar in adult language learning*, «Second Language Research» 4/1: 1-32.

Bonaiuti G. 2006, *E-learning 2.0*, Trento, Erikson.

Bonvino E. 2004, *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico*, Consorzio ICON (www.italicon.net)

Boulima J. 1999, *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.

Breen M. 1987, *Contemporary paradigms in syllabus design*, «Language Teaching» 20: 91-92 e 157-174.

Bruner J. 1983, *Child's talk: Learning to use language*, New York, W. W. Norton, (trad. it. *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando Ed., 1987).

Cacciamani S. - Giannandrea L. 2004, *La classe come comunità di apprendimento*, Roma, Carocci.

Calvani A. - Rotta M. 2000, *Fare formazione in Internet*, Trento, Erikson.

Calvani A. 2000, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carocci.

Calvet L. J. 2002, *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

Canevaro A. 1997, *Programmazione per sfondi integratori*, «La Didattica», 3: 22-27.

Cangià C. 1998, *L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*, Firenze, Giunti.

Cardona G. R. 1988, *Dizionario di linguistica*, Roma, Armando.

Cardona M. 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica.

Caritas 2001, *Immigrazione. Dossier Statistico 2001*, Roma, Nuova Anterem.

Caritas/Migrantes 2006, *Immigrazione. Dossier statistico 2006*, Roma, IDOS.

Carli A. (a cura di) 1996, *Stili comunicativi in classe*, Milano, Franco Angeli.

Castellani M. C. 2000, *Organizzare la classe. Il sistema classe e l'interazione*, in: M. C. Castellani - D. Bertocchi (a cura di) 2000.

Castellani M. C. - Bertocchi D. (a cura di) 2000, *Modulo di formazione. Progetto Milia Multimedia*, Genova, Sagep.

Cazden C. B. 1988, *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Cerri R. (a cura di) 2007, *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Roma, Carocci.

Chini M. 2000, *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in: A. De Marco 2000: 45-70.

Chini M. 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma Carocci.

Chomsky N. 1959, *A Review of F. B. Skinner, Verbal Behaviour*, «Language», 35, N. 1: 26-58, in: F. Antinucci - C. Castelfranchi (a cura di) 1976: 21-66.

Chomsky N. 1975, *Problemi di teoria linguistica*, Torino, Boringhieri.

Chomsky N. 1989, *La conoscenza del linguaggio*, Milano, Il Saggiatore.

Cicatelli F. 2005, *Programmazione per sfondo integratore*, in: A. M. Notti - A. Marzano - R. Tammaro (a cura di) 2005: 93-116.

Cicurel F. 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Ciliberti A. 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, Nuova Italia.

Ciliberti A. 1994, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.

Ciliberti A. - Pugliese R. - Anderson L. 2003, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci.

Cini L. 2001, *Programmazione e curricolo*, in: P. Diadori (a cura di) 2001: 87-97.

Colombo A. (a cura di) 1979, *Guida all'educazione linguistica. Fini, modelli, pratica didattica*. Bologna, Zanichelli.

Colombo A. (a cura di) 2008, *Leggere le nuove indicazioni*, Milano, Franco Angeli.

Colombo A. - Romani W. (a cura di) 1995, *La lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.

Comodi F. - Minciarelli A. 2005, *Sillabo. Per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.

Comrie B. 1983, *Universali del linguaggio e tipologia linguistica*, Bologna, Il Mulino.

Consani C. - Desideri P. (a cura di) 2007, *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci.

Cook V. J. 1985, *Chomsky Universal Grammar and second language learning*, «Applied Linguistics», 6: 1-18.

Coonan C. M. 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet.

Corder P. 1983, *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino.

Cortelazzo M. - Mioni A. M. (a cura di) 1990, *L'italiano regionale*. Atti del XVIII Congresso della S.L.I. (Padova - Vicenza, 14-16 settembre 1984), Roma, Bulzoni.

Cortelazzo M. 2001, *L'italiano e le sue varietà: una situazione in movimento*, «Lingua e stile», 36: 417-30.

Cortelazzo M. 2007, *Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma*, in: E. Pistolesi (a cura di) 2007: 47-55.

Cortelazzo M. - Zolli P. 1999, *DELI - Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna, Zanichelli.

Coseriu E. 1952, *Sistema, norma y habla*, Montevideo, s.e.

Coseriu E. 1971, *Teoria del linguaggio e linguistica generale. Sette studi*, Bari, Laterza.

Costabile N. 1967, *Le strutture della lingua italiana: grammatica generativo-trasformativa*, Bologna, Patron.

Coste D. - Courtillon J. - Ferenczi V. - Martins - Baltar M. - Papo E. 1976, *Un niveau seuil*, Paris, Hatier.

Cotroneo E. - Diadori P. - Pallecchi F. 2007, *Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali*, in: P. Diadori (a cura di) 2007b: 339-354.

Council of Europe 2002, *European Language Portfolio: Higher Education*, (francese-inglese), Berne, BLMV.

Coveri L. - Benucci A. - Diadori P. 1998, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma, Bonacci.

Covino Bisaccia M.A. 1989, *Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri presso l'Università per Stranieri di Perugia nell'anno accademico 1988*, Perugia, Guerra.

Cummins J. 1976, *The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis*, «Working Papers on Bilingualism», 9: 1-43.

Cummins, J. 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, «Working Papers on Bilingualism», 19: 121-129.

Cummins J. 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon (England), Multilingual Matters.

D'Achille P. 1990, *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*, Roma, Bonacci.

D'Achille P. 2003, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.

D'Addio Colosimo W. (a cura di) 1973, *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli.

D'Agostino M. 2007, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.

Dal Negro S. - Molinelli P. (a cura di) 2002, *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci.

Danesi M. 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.

Danesi M. 1994, *The neuroscientific perspective in second language acquisition research: A critical synopsis*, «IRAL», 32: 201-228.

Danesi M. 1998, *Il cervello in aula!*, Perugia, Guerra.

Davies A. 1990, *Principles of Language Testing*, Oxford, Basil Blackwell.

De Fina A. - Bizzoni F. (a cura di) 2003, *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Perugia, Guerra Edizioni.

De Marco A. - Wetter M. 2000, *L'apprendimento di una prima e di una seconda lingua*, in: A. De Marco (a cura di) 2000: 21-44.

De Marco A. (a cura di) 2000, *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.

De Mauro T. 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma Editori riuniti.

De Mauro T. 1983, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza (III ed., I ed. 1963).

De Mauro T. (a cura di) 1994, *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia.

De Mauro T. 2007, *Le Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta*, in: Giscler 2007: 42-55.

De Mauro T. - Chiari I. (a cura di) 2005, *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Roma, Aracne.

De Mauro T. - Ferreri S. 2005, *Glottodidattica come linguistica educativa*, in: M. Voghera - G. Basile A. R. - Guerriero (a cura di) 2005: 17-28.

De Mauro T. - Vedovelli M. - Barni M. - Miraglia L. 2002, *Italiano 2000. Indagine sui pubblici e sulle motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni.

De Swaan A. 2001, *Words of the World*, Amsterdam, Bert Bakker.

Della Casa M. 1994, *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.

Desideri P. (a cura di) 1995, *L'universo delle lingue*, Firenze, La Nuova Italia.

- Desideri P. 2007, *Il romanés, ovvero la lingua come patria: riflessioni glottodidattiche*, in: C. Conzani - P. Desideri (a cura di) 2007: 218-234.
- Diadori P. 2000, *Bisogni, mete e obiettivi*, in: A. De Marco (a cura di) 2000: 87-115.
- Diadori P. (a cura di) 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Diadori P. 2004, *Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, in: Maddii L. (a cura di) 2004: 71-99.
- Diadori P. 2005a, *Come prepararsi alla sezione D dell'esame DITALS di II livello? Il parlato dell'insegnante di italiano L2*, in: P. Diadori (a cura di) 2005: 103-139.
- Diadori P. (a cura di) 2005b, *La DITALS risponde 3*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Diadori P. (a cura di) 2006, *La DITALS risponde 4*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Diadori P. 2007a, *Il sistema Italia e l'italiano come seconda lingua*, in: C. Preite - L. Soliman - S. Vecchiato (a cura di) 2007: 77-100.
- Diadori P. (a cura di) 2007b, *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Diadori P. 2008, *Lessico di base e stile discorsivo "brillante" nel parlato del docente di italiano L2*, in: M. Barni - D. Troncarelli - C. Bagna (a cura di) 2008: 157-164.
- Diadori P. (in stampa)a, *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*, in: P. Diadori (a cura di) (in stampa)b.
- Diadori P. (a cura di) (in stampa)b, *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Diadori P. - Ronzitti M. 2005, *Chiesa Cattolica e italiano L2: quale politica linguistica?*, in: C. Guardiano et alii (a cura di) 2005: 95-127.
- Dittmar N. - Sobrero A.A. 1990, *L'italiano in Europa: dalla parte di chi emigra*, in: V. Lo Cascio (a cura di) 1990: 193-207.
- Domenici G. 1998, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza.
- Dressler W. - De Beaugrande A. 1984, *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino.
- Ellis R. 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R. 1990, *Instructed second language acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Ellis R. 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R. 1997, *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R. 2004, *The definition and measurement of explicit knowledge*. «Language Learning» 54: 227-75.
- Ellis R. 2005, *Principles of Instructed Language Learning*, «System», 33: 209-224.
- Favaro G. 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- Favaro G. 2007, *L'immigrazione cambia la scuola*, in «Mondi migranti», n.1: 70-85, Milano, Franco Angeli.
- Fèle G. - Paoletti I. 2003, *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.
- Fèrri S. - Guerriero A. R. (a cura di) 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fèrri S. 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Flanders N. A. 1970, *Analyzing Teaching Behavior*, Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- Flavell J. H. 1976, *Metacognitive aspects of problem solving*, in: L.B. Resnick (ed.) 1976: 231-235.
- Fondazione Migrantes 2007, *Rapporto italiani nel mondo 2007*, Roma, Idos.
- Foster P. - Skehan P. 1996, *The influence of planning on performance in task-based learning*, «Studies in Second Language Acquisition», 18: 299-324.
- Fotos S. - Ellis R., *Communicating about grammar: a task-based approach*, «TESOL Quarterly», 25: 608-628.
- Fragai E. 2000, *La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri*, «Studi Emigrazione», XXXVII, 140: 963-980.
- Fragai E. 2001, *La programmazione didattica: il Glotto-Kit come strumento per valutare i livelli di entrata*, in: M. Barni - A. Villarini 2001: 191-208.

- Fragai E. 2003, *Valutare la competenza linguistico-comunicativa in italiano L2: il Glotto-Kit per bambini e adolescenti stranieri*, «Didattica & Classe Plurilingue», 7: 1-5.
- Francescato G. 1993, *Sociolinguistica delle minoranze*, in: Sobrero A.A. (a cura di) 1993a: 311-340.
- Fratteer I. 2004, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.
- Freddi G. (a cura di) 1987, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier.
- Freddi G. 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica.
- Freddi G. 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, Torino, Utet.
- Freddi G. 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, Utet.
- Galli de' Paratesi N. 1981, *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasburgo, Council of Europe.
- Gamberini S. 1970, *Lo studio dell'italiano in Inghilterra nel 1500 e nel 1600*, Messina-Firenze, D'Anna.
- Gennari L. - D'Orazio A. (a cura di) 1990, *Istituzioni scolastiche e culturali italiane all'estero. Guida operativa e normativa*, Roma, Valore Scuola.
- Gensini S. 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità ad oggi*, Roma, Carocci.
- Gensini S. - Vedovelli M. (a cura di) 1993, *Teoria e pratica del Glotto-Kit*, Milano, Franco Angeli.
- Ghezzi C. - Grassi R. 2002, *Interazione e plurilinguismo in classe*, in: S. Dal Negro - P. Molinelli (a cura di) 2002: 95-122.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Giacalone Ramat A. 1993, *Italiano di stranieri*, in: A.A. Sobrero (a cura di) 1993a: 341-410.
- Gisel 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli.
- Giunchi P. (a cura di) 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli.
- Giunchi P. 1995, *Grammatica e apprendimento linguistico*, in: P. Desideri (a cura di) 1995: 27-41.
- Giunchi P. 2000, *Teorie grammaticali e implicazioni pedagogiche*, Roma, Lombardo Editore.
- Givón T. 1979, *On understanding grammar*, New York, Academic Press.
- Givón T. 2003 (ed.), *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Golini A. - Amato F. 2001, *Uno sguardo ad un secolo e mezzo di emigrazione*, in: P. Bevilacqua - A. De Clementi - E. Franzina (a cura di) 2001: 343-351.
- Gorini U. 1997, *Storia dei manuali per l'apprendimento dell'italiano in Germania (1500-1950). Un'analisi linguistica e socioculturale*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- GRADIT = Grande dizionario italiano dell'uso, ideato e diretto da T. De Mauro, Torino, Utet, 1999.
- Grassi R. 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Guardiano C. et alii (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, Modena 23-25 Settembre 2004, Roma, Bulzoni.
- Gumperz J. J. 1982, *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hammerly H. 1975, *The deduction/induction controversy*, «Modern Language Journal», LIX: 15-18.
- Handscombe J. et alii (eds.) 1984, *On TESOL '83: The question of Control*, Washington (DC), TESOL.
- Holtus G. - Radtke E. (Hrsg.) 1985, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr.
- Holtus G. - Radtke E. (Hrsg.) 1994, *Sprachprognostik und das 'italiano di-domani'*, Tübingen, Narr.

Hymes D. 1974, *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania.

Jafrancesco E. (a cura di) 2004, *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio*. Atti del XII Convegno ILSA, Atene-Roma, Edilingua.

Jafrancesco E. (a cura di) 2005, *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Atti del XIII convegno ILSA, Atene-Roma, Edilingua.

Jafrancesco E. (a cura di) 2006, *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*. Atti del XIV Convegno ILSA, Atene-Roma, Edilingua.

Jafrancesco E. (a cura di) 2007, *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua*. Atti del XV Convegno ILSA, Atene-Roma, Edilingua.

Jonassen D. H. 1994, *Thinking technology. Toward a constructivist Design Model*, «Educational Technology», 34, 4: 34-37.

Kelly M. - Grenfell M. 2004, *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*, Southampton, University of Southampton (www.lang.soton.ac.uk/profile). Trad. it. di P. Diadori: *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di Riferimento* (in stampa).

Kendall J. et alii 1990, *Combining Service and Learning*, Raleigh (NC), National Society for Internships and Experiential Education.

Kilpatrick W. 1918, *The Project Method*, «Teacher's College Record», XIX, 4: 319-335. Trad. it. in: L. Borghi 1952, *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia.

Kolb D. 1994, *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.

Krashen S. 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen S. 1985, *The Input Hypothesis: issues and implications*, London, Longman.

Krashen S. - Long M. - Scarcella R. (eds.) 1982, *Child-adult differences in second language acquisition*, Rowley (Mass.), Newbury House.

Lado R. 1961, *Language testing*, London, Longman.

Lavinio C. 1990, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.

Lavinio C. 2000, *Programmazione e selezione dei contenuti*, in: De Marco A. (a cura di) 2000: 117-140.

Lavinio C. 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci.

Lavinio C. - Vedovelli M. 1997, *Le parole di Milia. Glossario*, in: AAVV 1997.

Lebano E. 1999, *Survey on the Italian language in the USA*, Welland (Ontario, Canada), Soleil.

Lenneberg E. 1967, *Biological foundations of language*. New York, Wiley.

Lo Cascio V. (a cura di) 1987, *L'italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier.

Lo Cascio V. (a cura di) 1990, *Lingua e cultura italiana in Europa*, Firenze, Le Monnier.

Lo Cascio V. 2001, *Il futuro dell'italiano come lingua seconda nel mondo della globalizzazione*, in: L. Schena - T. Soliman (a cura di) 2001: 201-214.

Lo Duca M. G. 1997, *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia. (poi Roma, Carocci, 2004).

Lo Duca M. G. 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.

Lo Duca M. G. 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.

Lo Duca M. G. 2007, *Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un sillabo*, in: E. Pistolesi (a cura di) 2007: 135-50.

Long M. 1988, *Instructed interlanguage development*, in: L. Beebe (ed.) 1988: 115-141.

Long M. 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in: W. Ritchie - T. Bhatia (eds) 1996: 413-468.

Long, M. H. - Crookes G. 1993, *Task based language teaching*, Oxford, Blackwell.

Longo I. 1998, *Natural approach*, in: C. Serra Borneto (a cura di) 1998: 253-66.

Losi S. 2007, *La televisione delle lingue. Storia, modelli e aspetti cognitivi della didattica delle lingue straniere per televisione*, Perugia, Guerra Edizioni.

Lumbelli L. (a cura di) 1974, *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli.

Maddii L. (a cura di) 2004, *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, Firenze, IRRE Toscana.

Maffei S. 2006, *Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari*, in: P. Diadori (a cura di) 2006: 40-46.

Mager R. F. 1978, *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Lisciani e Zampetti.

Maggini M. - Parigi V. 1985, *Bisogni comunicativi e pubblico dei corsi della Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena. Annuario Accademico 1982-1984*, Siena, Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena.

Maggini M. - Parigi V. 1988, *Italiana per tutti*, «Italiano & Oltre», 3: 132-135.

Marazzini C. 2006, *Sulla norma dell'italiano moderno. Con una riflessione sull'origine e sulla legittimità delle "regole" secondo gli antichi grammatici*, «Lingua italiana d'Oggi», 3: 85-101.

Marello C. - Mondelli G. (a cura di) 1991, *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia.

Marello C. - Corda A. 2004, *Lessico: insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.

Margiotta U. 2003, *La scuola dei talenti. Modularità didattica e modulazione degli apprendimenti*, Roma, Armando.

Margutti P. 2004, *Comunicare in una lingua straniera. Dalla teoria alla pratica*, Roma, Carocci.

Mattarucco G. 2003, *Prime grammatiche d'italiano per francesi (secc. XVI-XVII)*, Firenze, Accademia della Crusca.

Mazzotta P. (a cura di) 2004, *Grammatica e grammatiche*, «Scuola e Lingue moderne», dossier monografico, nn. 4-6: 4-37.

Mazzotta P. 2006, *Dal Progetto Lingue Moderne al Quadro Comune Europeo*, in: Mezzadri M. (a cura di) 2006: 5-20.

Medici M. - Simone R. (a cura di) 1971, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni.

Mezzadri M. 2003, *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra Edizioni.

Mezzadri M. (a cura di) 2006, *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*. Torino, Utet.

Ministero Degli Affari Esteri 1981, *Indagine sulle motivazioni dell'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

Ministero della Pubblica Istruzione 2007, *Indicazioni per il Curriculum*, Napoli, Tecnodid.

Mioni A. 1979, *La situazione sociolinguistica italiana: lingua, dialetto, italiani regionali*, in: A. Colombo (a cura di) 1979: 101-114.

Mioni A. 1983, *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*, in: AA.VV. 1983: 495-517.

Moon B. 1998, *Modular curriculum*, London, Paul Chapman Publishing.

Mortara Garavelli B. 1988, *Textsorten*, in: *Lexicon der romanistischen Linguistik*, Band IV, *Italienisch, Korsisch, Sardisch*, Tübingen, Niemeyer: 157-68.

Moskowitz G. et alii 1973, *Interaction in the Foreign Language Classroom*, New York, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Nassaji H. - Fotos S. 2004, *Current Developments in Research on the Teaching of Grammar*, «International Journal of applied linguistics» 24: 126-45.

Nemser W. 1971, *Approximative systems of foreign language learners*, «IRAL» 9: 115-124.

Nencioni G. 1989a, *Saggi di lingua antica e moderna*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Nencioni G. 1989b, *Disperare dell'italiano?*, in Nencioni G. 1989a: 227-234.

- Neville E. - Collinge E. (eds) 1990, *An Encyclopedia of Language*, London, Routledge.
- Newby D. et alii 2007, *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A Reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)*, Graz, Council of Europe Publishing, European Centre for Modern Languages (www.ecml.at/mtp2/FTE/). Trad. it. di P. Diadori: *Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue - Uno strumento di riflessione (PEFIL)* (in stampa).
- Noblitt J. S. 1973, *Grammatica pedagogica: verso una teoria della preparazione dei materiali nell'insegnamento delle lingue*, in: W. D'Addio Colosimo (a cura di) 1973: 150-170.
- Notti A. M. - Marzano A. - Tammaro R. 2005, *Apprendere e progettare*, Roma, Anicia.
- Nunan D. 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan D. (ed.) 1992a, *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan D. 1992b, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oller J. W. 1979, *Language Tests at School*, London, Longman.
- Orletti F. (a cura di) 1998, *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, Carocci.
- Orletti F. 1981, *Classroom verbal interaction: a Conversational Analysis*, in: H. Parret - M. Sbisà - J. Verschueren (eds.) 1981: 531-549.
- Orletti F. 2000, *La conversazione diseguale, Potere e interazione*, Roma, Carocci.
- Palermo M. - Poggiogalli D. (in stampa), *Le grammatiche per stranieri* (in stampa).
- Palermo M. - Troncarelli D. - Petrocelli E. (in stampa), *Le ricadute dell'input sull'output: aspetti della coesione nei libri di testo e nelle produzioni di apprendenti di Italiano L2 e L1*, in: Atti del convegno-seminario *Integrazione didattica e apprendimento linguistico*, Università degli studi di Bergamo 17-18 giugno 2008, (in stampa).
- Pallotti G. 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pallotti G. 2005, *Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua*, in: E. Jafrancesco (a cura di): 43-59.
- Pallotti G. - Zedda A.G. 2006, *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*, «*Revisita de Italianistica*», 12: 47-64.
- Paradis M. 1995, *When the interpretation does not fit the facts, not the interpretation !: A comment on Pulvermüller and Schumann (1994)*, «*Language learning*», 45: 725-727.
- Parret H. - Sbisà M. - Verschueren J. (eds.) 1981, *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Patat A. 2004, *L'italiano in Argentina*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Patota G. 2003, *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Patota G. 2005, *Insegnare l'italiano a stranieri: dubbi e riflessioni di un grammatico*, «*DAF. Rivista semestrale del laboratorio di didattica del tedesco*. Università di Siena - Arezzo», 5: 84-92.
- Patota G. - Pizzoli L. 2004, *La certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)*, Roma-Firenze, Società Dante Alighieri-Le Monnier.
- Pavan De Gregorio G. 1999, *DIALANG: un progetto europeo per diagnosticare via internet I livelli di competenza L2 nelle lingue comunitarie*, in: «*Cadmo*», n. 19: 51-58.
- Pellerey M. 1994, *Progettazione didattica*, Torino, Sei.
- Peluffo P. - Serianni L. (a cura di) 2005, *Il mondo in italiano*, Roma, Società Dante Alighieri.
- Penfield W. - Roberts L. 1959, *Speech and brain mechanisms*, New York, Atheneum Press.
- Petrocelli E. 2008, *Migrazione e coesione: l'apprendimento dell'italiano L2 a scuola*, tesi di dottorato di ricerca XXI ciclo, Università per Stranieri di Siena.
- Piazza R. 1995, *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia.

- Pienemann M. 1984, *Psychological constraints on the teachability of languages*, «*Studies in Second Language Acquisition*», 6: 186-214.
- Pienemann M. 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Pienemann M. 2007, *Processability Theory*, in: B. Van Patten - J. Williams (eds) 2007: 137-154.
- Piscopo G. 2006, *Come insegnare italiano agli adolescenti? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari*, in: P. Diadori P. (a cura di) 2006: 33-40.
- Pistoiesi E. (a cura di) 2007, *Lingua, scuola e società, i nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci.
- Pizzoli L. 2004, *Le grammatiche di italiano per inglesi (1550-1776). Un'analisi linguistica*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Pizzolotto G. 1991, *Bilinguismo ed emigrazione in Svizzera. Italiano e commutazione di codice in un gruppo di giovani*, Bern-Frakfurt, Peter Lang.
- Pontecorvo C. - Ajello C. - Zucchermaglio A.M. (a cura di) 1991, *Discutendo si impara*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Porcelli G. 1992, *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, Liviana-Petrini.
- Porcelli G. 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- Prabhu N. 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- Prandi M. 2006, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, Utet.
- Preite C. - Soliman L. - Vecchiato S. (a cura di) 2007, *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera, Atti del XV Incontro del Centro Linguistico Bocconi, 25 novembre 2006*, Milano, Egea.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri 1984, *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*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Puglielli A. 1970, *Strutture sintattiche del predicato in italiano*, Bari, Adriatica.
- Pulvermüller F. - Schumann J. H. 1994, *Neurobiological mechanism of language acquisition*, «*Language Learning*», 44: 681-734.
- QCE = Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (traduzione italiana a c. di F. Quartapelle e D. Bertocchi) Firenze, La Nuova Italia-Oxford (ed. inglese: Council of Europe 2001, *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press).
- Quartapelle F. (a cura di) 1999, *Proposte per una didattica modulare*, Milano, Franco Angeli.
- Radtke E. (Hrsg.) 1991, *Le nuove grammatiche italiane*, Tübingen, Narr.
- Renzi L. - Cortelazzo M. A. (a cura di) 1997, *La linguistica italiana fuori d'Italia: studi, istituzioni. Collana di pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana*, Roma, Bulzoni.
- Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A. (a cura di) 1988-95, *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. I: *La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, (1988). Vol. II: *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione* (1991). Vol. III: *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole* (1995), Bologna, Il Mulino.
- Resnick L. B. (ed.) 1976, *The nature of Intelligence*, Hillsdale New York, Erlbaum.
- Richards J. - Roger T. 1986 *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richterich R. 1979, *L'identification des besoins langagiers comme pratique pédagogique*, «*Le français dans le Monde*», 149 :54-59.
- Ridarelli G. 1998, *Project Work*, in: C. Serra Borneto (a cura di) 1998: 173-187.
- Ritchie W. - Bhatia T. (eds) 1996, *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press.
- Roche J. 2008, *Fremdspracherwerb*, F.

Rosoli G. (a cura di) 1978, *Un secolo di emigrazione italiana. 1876-1976*, Roma, Centro Studi Emigrazione.

Rossi G. - Scaglioso C. (a cura di) 2007, *Insegnare italiano come lingua seconda in carcere e nei CTP*, Firenze IRRE Toscana.

Rovere G. 1991, *La grammatica di L. Serianni e A. Castelvocchi*, in: E. Radtke (Hrsg.) 1991: 115-31.

Russo D. (a cura di) 2006, *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Atti del XI Convegno Nazionale Giscel (Chieti-Pescara, 26-28 aprile 2001), Milano, Franco Angeli.

Rutheford W. 1987, *Second Language grammar: learning and teaching*, New York, Longman.

Rutheford W. - Sharwood Smith M. (eds) 1988, *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House.

Sabatini F. 1985, *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in: G. Holtus - E. Radtke (Hrsg.) 1985: 154-84.

Sabatini F. 1990, *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato*, in: V. Lo Cascio (a cura di) 1990: 260-76.

Saltarelli M. 1984, *L'italiano di emigrazione: descrizione, acquisizione ed evoluzione*, in: Presidenza del Consiglio dei Ministri 1984: 401-410.

Salvaderi M. (a cura di) 1998a, *Grammatica e apprendimento linguistico. Opinioni a confronto. Trascrizione dell'incontro con Anna Ciliberti e Maria G. Lo Duca con i partecipanti al convegno*, in: M. Salvaderi, (a cura di) 1998b: 5-25.

Salvaderi M. (a cura di) 1998b, *Grammatica e apprendimento linguistico*, Atti del VI Convegno ILSA, Firenze, Comune di Firenze.

Salvi C. 2007, *Il "Profilo Europeo" e il "Portfolio" per la formazione del docente di lingue*, in: Jafrancesco E. (a cura di) 2007: 115 - 131.

Santipolo M. (a cura di) 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, Utet.

Santipolo M. 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, Utet.

Scalzo R.A. 1998, *L'approccio comunicativo*, in: C. Serra Borneto (a cura di) 1998: 137-71.

Scaparro F. - Pietropolli Charmet G. 1993, *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Torino, Bollati Boringhieri.

Scardamalia M. - Bereiter C. 1994, *Computer Support for knowledge-building communities*, «The Journal of the Learning Sciences», 3 (3): 265-283.

Schena L. - Soliman L.T. (a cura di) 2001, *Prospettive linguistiche nella nuova Europa. Atti del Congresso Linguistico Internazionale Università Bocconi, 9-10 novembre 2001*, Milano, Egea.

Schena L. - Soliman L.T. (a cura di) 2003, *L'italiano lingua utilitaria. Atti del XI Incontro del Centro Linguistico Università Bocconi, 23 novembre 2002*, Milano, Egea.

Schmid S. 1994, *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano Franco Angeli.

Selinker, L. 1972, *Interlanguage*, «IRAL», n. 10: 209-231.

Selinker, L. - Lamendella, J. T. 1979, *The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization. A Discussion of 'Rule Fossilization: a Tentative Model*, «Language Learning», n. 29: 363-375.

Semeraro R. 1999, *La progettazione didattica*, Firenze, Giunti.

Serianni L. 1986, *Il problema della norma linguistica dell'italiano*, «Annali dell'Università per stranieri [di Perugia]», 7: 47-69.

Serianni L. 1988 (con la collaborazione di A. Castelvocchi), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino, Utet.

Serianni L. 1991, *La lingua italiana tra norma e uso*, in: C. Marelli - L. Mondelli (a cura di) 1991: 37-52.

Serianni L. 1994, *Norma dei grammatici e norma degli utenti*, in: L. Beccaria - E. Soletti (a cura di) 1994: 49-55.

Serianni L. 2006, *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza.

Serianni L. 2007, *La norma sommersa*, «Lingua e stile» XLII: 283-95.

Serianni L. (a cura di) (in stampa), *L'italiano nel mondo*, Torino, Utet.

Serianni L. - Trifone P. (a cura di) 1994, *Storia della lingua italiana*, vol. III. *Le altre lingue*, Torino, Einaudi.

Serra Borneto C. 1998a, *L'approccio lessicale*, in: Serra Borneto (a cura di) 1998b: 227-247.

Serra Borneto C. (a cura di) 1998b, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.

Serragiotto G. (a cura di) 2004, *CEDILS Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Shortall T. 1996, *Language Knowledge in Language Acquisition: Universal Grammar and Second Language Teaching*, in: D. Willis - J. Willis 1996a: 31-41.

Silvestri P. S. 2001, *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Torino, Edizioni dell'Orso.

Sinclair J. 1982, *Structure of teacher talk*, Birmingham, Elr.

Sinclair J. - Brazil D. 1982, *Teacher Talk*, Oxford, Oxford University Press.

Sinclair J. - Coulthard M. 1975, *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*, Oxford, Oxford University Press.

Singleton D. 1989, *Language acquisition. The age factor*, Clevedon, Multilingual Matters.

Singleton D. - Lengyel Z. (eds.) 1995, *The age factor in second language acquisition*, Clevedon Multilingual Matters.

Skehan P. 1998, *A cognitive approach to language learning*, Hong Kong, Oxford University Press.

Slagter P. J. 1979, *Un nivel umbral*, Strasburgo, Council of Europe.

Sobrero A. A. 1992, *L'elegante ipotesi*, «Italiano & oltre» 7:18.

Sobrero A. A. (a cura di) 1993a, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza.

Sobrero A. A. (a cura di) 1993b, *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari, Laterza.

Sobrero A. A. 2006, «L'italiano all'estero», in: A.A. Sobrero - A. Miglietta 2006: 212-223.

Sobrero A. A. - Miglietta A. 2006, *Introduzione alla linguistica italiana*, Roma-Bari, Laterza.

Sori E. 1979, *L'emigrazione italiana dall'Unità alla seconda guerra mondiale*, Bologna, Il Mulino.

Sornicola R. 1981, *Sul parlato*, Bologna, Il Mulino.

Spratt M., Pulverness A., Williams M., *The TKT course*, Cambridge, University of Cambridge 2005.

Sternberg R. J. 2000, *Psicologia cognitiva*, Padova, Piccin.

Stubbs M. 1990, *Language in Education*, in: E. Neville - E. Collinge (eds), 1990:551-589.

Tarone E. - Yule G. 1989, *Focus on the Language Learner*, Oxford, Oxford University Press.

Terrell T. D. 1991, *The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach*, «The Modern Language Journal», 75: 52-63.

Titone R. 1971, *La comunicazione in classe*, «RILA», II/III: 171-177.

Titone R. 1988, *Il linguaggio dell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Roma, Bulzoni.

Titone R. 2000, *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Perugia, Guerra Edizioni.

Tosi A. 1991, *L'italiano d'oltremare. La lingua delle comunità italiane nei paesi anglofoni*, Firenze, Giunti.

Tosi A. 1995, *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.

Trifone P. - Palermo M. 2007, *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli, II edizione (I ed. 2000).

Trifone P. (a cura di) 2006, *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci.

Turchetta B. 2005, *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*, Roma-Bari, Laterza.

- Vaccarini V. (in stampa), *Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Non-formal learning in contesto professionale*, in: P. Diadori (a cura di) (in stampa)b.
- van Ek J. A. 1975, *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- van Patten B. - Williams J. (eds) 2007, *Theories in Second Language Acquisition*, London, Lea.
- Vanelli L. 2008, *Quale grammatica per chi apprende l'italiano L2?*, «Lingua nostra e oltre», I: 16-22.
- Varisco B. M. 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. (a cura di) 1994, *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, «SILSA - Studi italiani di linguistica teorica e applicata», XXIII, vol. 2: 411-435
- Vedovelli M.: 1996, *La lingua degli immigrati stranieri in Italia: la sfida dell'acquisizione all'apprendimento*, in: L. Bègioni - L. Berni Canani (a cura di) 1996: 59-84.
- Vedovelli M. 1999a, *Il parlato nella didattica della L2: le ragioni della naturalezza e dell'apprendimento*, in: M. Vedovelli (a cura di) 1999b: 225-238.
- Vedovelli M. (a cura di) 1999b, *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, Milano, Franco Angeli.
- Vedovelli M. 2002a, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. 2002b, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. 2003, "Nuove indagini sulle motivazioni e sui pubblici della lingua italiana parlata nel mondo: Italiano 2000", in: A. De Fina - F. Bizzoni 2003: 229-274.
- Vedovelli M. 2005a, *La politica linguistica e il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: il caso delle certificazioni di competenza*, in: C. Guardiano et alii 2005: 77-91.
- Vedovelli M. 2005b, *L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria*, in: E. Jafrancesco 2005:13-30.
- Vedovelli M. (a cura di) 2005c, *Manuale della certificazione*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. 2006a, *Il testo nel Quadro Comune Europeo per le lingue*, in: M. Mezzadri (a cura di) 2006: 120-142.
- Vedovelli M. 2006b, *Italiano in Italia, italiano nel mondo*, «ILSA Italiano a Stranieri», 4: 4-8.
- Vedovelli M. 2007, "L'italiano come L2 (1987-1997)", in: Giscel 2007: 295-320.
- Vedovelli M. - Villarini A. 1995, *Il ruolo dell'attività metalinguistica nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di immigrati*, in: P. Desideri (a cura di) 1995: 89-113.
- Vedovelli M. - Villarini A. 2001, *Le lingue straniere immigrate in Italia*, in: Caritas 2001: 222-229.
- Vedovelli M. - Villarini A. 2003, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in: A. Giacalone Ramat (a cura di) 2003: 270-304.
- Vedovelli M. - Carloni P. 2005, *Il vocabolario di base dell'italiano degli stranieri*, in: T. De Mauro - J. Chiarì (a cura di) 2005: 247-276.
- Villarini A. 1995, *Nuovi svantaggi linguistici e culturali: figli di profughi bosniaci nelle scuole dell'obbligo*, in: A. Colombo - W. Romani (a cura di) 1995: 441-452.
- Villarini A. 2000, *Le caratteristiche dell'apprendente*, in: A. De Marco (a cura di) 2000: 71-86.
- Visciola P. 1998, *Total Physical Response*, in: C. Serra Borneto (a cura di) 1998: 65-82.
- Voghera M. - Basile G. - Guerriero A. R. (a cura di) 2005, *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Voghera M. 1992, *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino.
- Vygotsky L. S. 1980, *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.
- Wehrlich E. 1975, *Typologie der Texte. Entwurf eines Textlinguistischen Modell zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

- Weinreich U. 1953, *Languages in contact*, New York, (trad. it., *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri, 1974).
- Wierzbicka A. 1991, *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Wiley D. A. (ed.) 2000, *The Instructional Use of Learning Objects*, Bloomington, Association for Educational Communications and Technology.
- Willis D. - Willis J. 1996a, *Challenge and Change in Language Teaching*, London, Heinemann.
- Willis D. - Willis J. 1996b, *Consciousness-raising activities*, in: D. Willis - J. Willis 1996a: 63-76.
- Willis J. 1996, *A Framework for Task-based Learning*, London, Longman.
- Young R. 1992, *Critical Theory and Classroom Talk*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Zorzi D. 2006, *Il compito nel Quadro Comune Europeo*, in: M. Mezzadri (a cura di) 2006: 193-205