

Storia dell’insegnamento dell’italiano L2

Paolo E. Balboni
(Università di Venezia)

Introduzione

Cercheremo, in queste righe, nel tentativo di offrire un quadro di riferimento per la tavola rotonda sull’insegnamento dell’italiano L2, di ripercorrere, la storia di tale ambito glottodidattico: una storia di fatti più che di giudizi, perché in questi anni molto del dibattito sull’italiano a immigrati è stato spesso condotto su basi che possiamo chiamare ideologiche (ideologie politiche, sociali, glottodidattiche, educative), rischiando di fornire quadri che distorcono o sfumano la nuda realtà di quel che è stato fatto.

Ci sarebbero vari percorsi possibili per una storia dell’insegnamento dell’italiano L2: si potrebbe raccontare l’azione dei centri specializzati, delle associazioni di docenti, di molti enti locali, delle reti di scuole, si potrebbe analizzare molto materiale grigio – ma sarebbe lavoro di anni per una vasta équipe; si potrebbe vedere, anno per anno, la produzione legislativa non solo di norme, ma anche di regolamenti, circolari, direttive, documenti dell’Amministrazione: ma da un lato il ritardo con cui lo Stato ha preso atto dell’arrivo degli immigrati, dall’altro l’autonomia delle scuole rendono questo lavoro utile per vedere la politica dello Stato italiano, non per registrare quel che è avvenuto in realtà – mai come nel caso dell’insegnamento dell’italiano L2 lo Stato è stato latitante, giungendo a normare o gestire timidamente la realtà con annoso ritardo, con indirizzi confusi e spesso contrastanti, senza una visione che consenta di parlare di una “politica” linguistica per gli immigrati: sarebbe una storia della debolezza dello Stato, non dell’insegnamento dell’italiano L2.

Non potendo fare la storia delle esperienze e sperimentazioni e iniziative che si sono succedute, non volendo, per amor di patria, analizzare la politica dello Stato italiano in questo settore, l’unica altra via che ci pare possibile è quella di seguire la riflessione glottodidattica sul tema, attraverso i volumi e, soprattutto, gli atti dei convegni. Per non trasformare un saggio introduttivo in un’enciclopedia, faremo riferimento essenzialmente ai volumi, cioè a momenti di riflessione sistematizzata, tacendo, tranne in pochi casi, sui saggi – i quali tuttavia spesso sono stati ripresi in raccolte o sono stati presentati a convegni per cui compaiono tra gli atti.

1 Gli inizi

I primi due saggi – di cui abbiamo conoscenza – sul tema, e che risultano sorprendenti per chi ritiene che il problema dell’insegnamento dell’italiano agli immigrati sia limitato agli ultimi quindici, vent’anni, nascono in ambito sociolinguistico: un saggio è di Alberto Sobrero (“Il cambio linguistico nell’acculturazione dell’immigrato: nuovi problemi di glottodidattica”, in AA.VV., *Bilinguismo e diglossia in Italia*, Pisa, Pacini) e l’altro è di Raffaele Simone (“Il problema dell’educazione linguistica degli immigrati”, in *La ricerca*, n. 2) e sono entrambi del 1974, l’anno in cui questi studiosi, insieme a De Mauro e agli altri colleghi del GISCEL, stanno elaborando le *Dieci Tesi*, rese pubbliche nel 1975.

Trascorrono sei anni prima che si torni a parlare del tema dell'italiano L2, e questo si realizza in una prospettiva epistemologica e non più sociolinguistica: si tratta di un saggio di G. Freddi in cui viene discussa la differenza tra la didattica dell'italiano L2, ancora non esplorata dal punto di vista glottodidattico, e quella dell'italiano LS, su cui invece all'epoca esiste già ricerca, e vi si ribadisce che gli obiettivi e le metodologie dei due ambiti sono diversi e non possono essere trasferiti da un campo all'altro ("Una tipologia dei corsi di italiano come lingua nazionale, seconda e straniera", in *Lingua e civiltà*, n. 2, 1982).

Verso la metà degli anni Ottanta la presenza di immigrati nella scuola si configura sempre più come una realtà che ha conseguenze dirompenti nella vita quotidiana delle classi a seguito sia dell'arrivo massiccio degli immigrati nordafricani e cinesi sia, più tardi, dai Balcani e dall'Europa dell'est.

Il primo saggio che riflette su questa realtà improvvisamente divenuta rilevante è opera di una studiosa che ancora oggi riveste un ruolo di primo piano nella glottodidattica dell'italiano L2, Graziella Favaro: "L'analisi dei bisogni linguistici dei gruppi etnici a Milano" (in D. Demetrio, a cura di, *Immigrazione straniera e interventi formativi*, Milano, Angeli, 1984) ed è interessante perché non parte da riflessioni sociolinguistiche o epistemologiche ma dall'urgenza, quindi dall'analisi dei bisogni; nella stessa prospettiva di risposta a un bisogno urgente nasceranno, della stessa autrice, *Italiano seconda lingua* (Milano, Angeli, 1987) e una ricerca dell'IRSAE Lombardia, che la pubblica nel 1990, *Immigrati stranieri a scuola*: sono volumi di curvatura socio-pedagogica in cui comunque la sensibilità glottodidattica dell'autrice ha un ruolo importante.

2 Gli studi acquisizionali

A metà degli anni Ottanta, quindi con un tempismo che dimostra l'attenzione precoce di alcuni studiosi al fenomeno, inizia la riflessione acquisizionale sull'italiano L2, centrata sul gruppo pavese guidato da Anna Giacalone Ramat, cui si deve la curatela di *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, 1986, e *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, 1988 (entrambi editi da Il Mulino, Bologna), cui fa seguito, curato insieme a G. Bernini, *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde*, Milano, Angeli, 1990.

L'acquisizione dell'italiano, sia spontanea sia in contesti formali, è uno dei temi conduttori della ricerca di molti studiosi, legati soprattutto alle università di Pavia, Bergamo e Siena Stranieri, ma che coinvolge anche studiosi che operano in altre sedi, soprattutto Verona, Modena e Reggio Emilia, Roma: ci sono vari saggi di linguistica acquisizionale negli atti del convegno SLI su *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, curato da Giacalone Ramat e Vedovelli M. nel 1994 (Roma, Bulzoni), in *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, curato nel 2001 dagli stessi studiosi insieme a S. Massara (Angeli, Milano) e negli atti di un convegno organizzato dall'ILSA curati da E. Jafrancesco nel 2005, *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti* (Edilingua, Roma).

Più specifici sull'acquisizione dell'italiano L2 sono due volumi recenti, uno curato da A. Giacalone Ramat nel 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione* (Roma Carocci) e l'altro da R. Grassi, R. Bozzone Costa e C. Ghezzi, del gruppo di Bergamo coordinato da Bernini, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2* (Perugia, Guerra, 2008), che include anche un nostro tentativo di studiare la relazione epistemologica tra la linguistica acquisizionale, scienza che mira a conoscere il formarsi e l'evolversi dell'interlingua, e la glottodidattica, scienza che deve organizzare i percorsi formativi di chi deve acquisire l'italiano.

3 Lo sviluppo di modelli operativi

Parallelamente alla riflessione acquisizionale si avvia una riflessione sui modelli operativi, che rappresentano l'urgenza immediata nella scuola, e che avevano già avuto da Graziella Favaro una forte attenzione nelle opere citate nel primo paragrafo e soprattutto nel centro COME, da lei fondato e coordinato nella Provincia di Milano, che offre il modello per altri centri simili come il DARI di Padova, il COSPE di Firenze, il centro organizzato presso il I° Circolo Didattico a Piazza Vittorio, Roma, l'azione di Assessorati nei comuni di Venezia, Prato, Arezzo, e così via.

La riflessione sui modelli operativi manca negli anni Ottanta perché ogni scuola, ogni singolo insegnante si inventa una metodologia e solo con la seconda parte degli anni Novanta, attraverso l'azione di quei centri, dei primi inserti su riviste pedagogiche o glottodidattiche, della circolazione di materiali grigi soprattutto nel circuito degli IRRSAE, dei convegni di associazioni come ANILS, LEND, GISCEL si incomincia a delineare quella che in vari nostri studi abbiamo definito "la via italiana all'insegnamento della L2", una via che, come vedremo nell'ultimo paragrafo, ha definito alcuni punti fermi ormai accettati dalla comunità scolastica e accademica italiana.

Vediamo i principali temi che possono rientrare nell'etichetta volutamente ampia di "modelli operativi".

3.1 L'emergere della consapevolezza di una metodologia specifica

Nel 1991 viene pubblicato un volume a cura di M. Mazzoleni e M. Pavesi, *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento* (Milano, Franco Angeli) che, ad opera di studiosi della scuola demauriana, indica delle strategie operative a livello macro; per avere riflessioni su modelli più mirati alla dimensione micro, all'azione di classe, bisogna attendere il 1993 quando il nostro "Un modello didattico complesso: l'insegnamento dell'italiano lingua seconda a studenti adulti con docenti di madrelingua" (in *Educazione permanente*, n. 1-2) cerca di definire le specifiche necessità operative per l'insegnamento dell'italiano L2. Nella stessa rivista, dopo ben tre anni, un saggio di R. Renzi rappresenta un altro tentativo di focalizzare gli aspetti operativi, studiando "Il testo narrativo come occorrenza comunicativa per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda" (*Educazione Permanente*, n. 5-6). La frequenza rarefatta di queste pubblicazioni mostra che in questi anni l'insegnamento dell'italiano L2 è ancora segnato dall'anarchia metodologica, per cui ogni scuola, forse ogni insegnante, individua la propria via e i propri metodi didattici.

Verso la fine del decennio, dopo i tentativi riportati sopra, è ancora Graziella Favaro a fungere da apripista con due volumi molto attenti ai modelli operativi, *Progetto di formazione linguistica in italiano seconda lingua* (Milano, Angeli, 1997) e *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua* (Guerini, Milano, 2000): a partire da questo momento l'attenzione degli studiosi per la dimensione operativa si fa forte e continua.

Dalla glottodidattica accademica giungono alcuni contributi interessanti: il primo è costituito dai saggi di G. Pallotti, M. T. Romanello e M. Vedovelli in un volume curato nel 2000 da E. Piemontese (*Lingue, culture e nuove tecnologie*, Firenze, La Nuova Italia), che focalizzano i bisogni comunicativi dei ragazzi immigrati e i modelli di risposta; il secondo è costituito dal volume da noi curato nel 2000 per Theorema di Torino (*ALIAS. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*), che raccoglie la descrizione delle basi teoriche del primo piano ministeriale per la formazione dei docenti di italiano L2 (vedi punto 6) nonché i materiali pensati per il corso on line affidato dal MIUR all'Università di Venezia.

Un chiaro elemento che attesta la progressiva consapevolizzazione metodologica specifica degli insegnanti di italiano L2 è dato dai saggi che cominciano a comparire intorno al 2003 su percorsi di ricerca-azione, quindi di didattica riflessiva; alcuni saggi sono in volumi dalla tematica

più vasta, ma due volumi sono specifici, uno curato nel 2003 da E. Jafrancesco, *Ricerca-azione e apprendenti stranieri: per una didattica orientata alle soluzioni di problemi* (Firenze, Centro COME) e uno che riferisce sul Progetto “Quando l’Italiano è lingua seconda, nella pratica didattica”. *Esiti del Laboratorio di ricerca-azione dell’Aquila* (L’Aquila, Gran Sasso), diretto da Paola Desideri nel 2006 per l’IRRE Abruzzo.

Altri volumi riflettono sull’aspetto metodologico, ad esempio quello curato da C. Ghezzi, F. Gerini e P. Molinelli nel 2004, *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica* (Perugia, Guerra) o, nello stesso anno, *Insegnamento e apprendimento dell’italiano L2 in età adulta* (Atene, Edilingua), curato da L. Maddii: sono volumi che raccolgono esperienze sul campo e le sottopongono a una categorizzazione, identificano percorsi comuni, tendono a muovere dalla semplice relazione di quanto è avvenuto a un’astrazione da cui sia possibile trarre principi metodologici generali.

Un aspetto metodologico particolare, che si sviluppa in Italia soprattutto in riferimento all’insegnamento della lingua seconda, riguarda l’adozione di una metodologia ludica, adatta soprattutto alla didattica in laboratorio di italiano L2, che si afferma come la principale soluzione organizzativa; la figura di riferimento in questo ambito è F. Caon, autore con S. Rutka di *L’italiano in gioco* (Perugia, Guerra, 2004), e poi di un volume in cui la dimensione metodologica viene incardinata in *Un approccio umanistico affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi* (Venezia, Cafoscarina, 2005) nonché di un altro volume a due mani, con V. Ongini, che riporta una sperimentazione “estrema” di glottodidattica ludica: *L’intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio* (Sinnos, Roma, 2008).

Infine, va ricordata la proposta del gruppo di Padova che fa capo a M. G. Lo Duca (che cura il volume con I. Fratter) relativo a metodologie “non ortodosse” e in parte legate all’impianto ludico per l’insegnamento del lessico: *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell’italiano come L2* (Roma, Aracne, 2008).

3.2 L’elaborazione curricolare

Il principale dei modelli operativi necessari per tradurre le linee glottodidattiche generali in organizzazione, progettazione e azione didattica è il curricolo – che in una situazione magmatica ed anarchica come quella dell’italiano L2 alla fine del secolo scorso rappresentava la necessità principale; nel 1995 l’Università per Stranieri di Siena aveva proposto un curricolo, ma il suo target era costituito da studenti stranieri che vengono a corsi intensivi in Italia per un certo numero di settimane o di mesi: quindi un curricolo di L2 per gli studenti immigrati nelle scuole dei vari gradi andava pensato in maniera specifica.

Negli anni Novanta non troviamo una riflessione specifica; il primo intervento in questo ambito è del 2001, ad opera di G. Pallotti in un volume curato da A. Colombo *et al.* (*Curricoli per la scuola dell’autonomia*, Firenze, La Nuova Italia), ma bisogna aspettare fino al 2006 per un *Sillabo di italiano L2* (Carocci, Roma) elaborato da M. G. Lo Duca sulla base della sua esperienza a Siena e poi nel Centro Linguistico di Padova nell’accoglienza di un pubblico speciale di italiano L2, gli studenti Erasmus.

In vari saggi, ma anche nei nostri due volumi del 2008 (la nuova edizione di *Le sfide di Babele e Fare educazione linguistica*, entrambi editi da Utet Università a Torino) abbiamo esposto un’idea leggermente differente di curricolo di *seconda* lingua: mentre per la lingua *straniera* predittività e direttività curricolari sono necessarie, per la lingua *seconda* il curricolo è uno schema di riferimento generale per l’insegnante, ma non si traduce se non in minima parte in percorsi didattici in quanto lo studente acquisisce italiano sia nella scuola sia – soprattutto – in maniera frammentaria e senza sequenzialità acquisizionale durante la vita quotidiana: anziché seguire un curricolo, quindi, il

docente deve cogliere quali aspetti del curriculum sono stati acquisiti spontaneamente, quali hanno bisogno di un intervento per colmare qualche lacuna, quali invece richiedono interventi mirati a ristabilire l'ordine naturale di acquisizione.

Un punto di riferimento per l'elaborazione curricolare rimane il *QCER*, cui sono esplicitamente dedicati un volume di C. Bosisio del 2005, *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento. Riflessioni glottodidattiche e applicazioni per l'insegnante di italiano L2* (Milano, ISU-Università Cattolica), e un saggio che offre un quadro strategico della relazione tra *QCER* e Italiano L2, scritto da M. Mezzadri per la raccolta *Non uno di meno. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola superiore* (Milano, Angeli, 2009), curato da G. Favaro e N. Papa.

3.3 L'italiano dello studio e CLIL

All'inizio di questo decennio gli studenti stranieri, che negli anni Novanta si trovano quasi esclusivamente nella scuola elementare, cominciano ad arrivare anche alle medie e alle superiori, soprattutto in quegli Istituti Professionali in cui le microlingue scientifico-disciplinari vengono usate dal primo giorno e rappresentano una difficoltà anche per i madrelingua italiani. Nasce quindi un filone di ricerca estremamente significativo in termini di originalità della proposta italiana rispetto a quella internazionale, *in primis* rispetto ai modelli banalizzatori tedeschi e, in parte, francesi: è il filone che rifluisce sotto l'etichetta "italiano per lo studio".

Ci sono saggi sull'italiano dello studio in quasi tutte le raccolte di saggi e le riviste glottodidattiche, ma il tema è centrale anche in alcuni volumi, come quello curato nel 2003 dal gruppo di Bergamo (R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia); nello stesso anno A. Villarini analizza "L'italiano nei libri di testo per immigrati: linee di analisi tra linguistica acquisizionale e glottodidattica" (in *Quaderni LEND*, n.1).

Nel Veneto, probabilmente a causa della particolare configurazione dell'immigrazione femminile e dei conseguenti ricongiungimenti familiari, il problema dell'immissione di studenti stranieri (pre)adolescenti nella scuola si fa sentire più che altrove e proprio in questa zona abbondano le ricerche e le proposte sul tema: nel 2005 il Comune di Venezia, uno degli enti locali italiani di maggior tradizione nella formazione dei docenti di italiano L2, pubblica *L'italiano per studiare*, e nello stesso anno l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto pubblica un Cd-Rom, *Italiano come L2, la lingua per studiare*. Vari saggi di giovani studiosi veneziani (F. Caon, B. D'Annunzio, F. Della Puppa, ecc.) trattano questo tema, che viene proposto in un volume del 2008 da B. D'Annunzio e M. C. Luise, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari* (Perugia, Guerra). Di formazione veneziana, come per altro anche M. C. Luise che opera nell'Università di Firenze, è uno studioso dell'Università di Parma, M. Mezzadri, che elabora modelli di intervento sull'italiano dello studio, inclusa una certificazione dell'italiano dello studio (la sperimentazione è descritta in *Italiano L2: progetti per il territorio*, Parma, Uni.nova, 2008).

Legata al tema dell'italiano come strumento per lo studio è la metodologia CLIL. Si tratta di una metodologia nata nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, ma l'insegnante di italiano L2 può riprenderne alcuni aspetti metodologici per aiutare gli studenti stranieri per i quali tutte le ore di scuola sono ore CLIL.

In vari saggi dopo il 2000 si trovano cenni alla possibilità di applicare all'italiano L2 le tecniche pensate per il CLIL di lingua straniera, ma solo nel 2006 compaiono studi specifici, uno di P. Mazzotta in un numero monografico di *RILA* curato da B. Di Sabato e M. Cordisco (*Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*) e uno di M. C. Luise, studiosa molto presente in questo ambito, nel volume *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua*

seconda/straniera curato nel 2006 da C. M. Coonan (Venezia, Cafoscarina). Nel sito del Laboratorio Itals dell'Università di Venezia stanno comparando sezioni per l'attività CLIL nell'insegnamento delle scienze motorie, della musica, della letteratura.

3.4 La gestione delle classi ad abilità differenziate (CAD)

Di fatto in questi ultimi anni tutte le classi italiane sono diventate CAD non solo per le differenze cognitive, motivazionali, di impegno degli studenti, ma anche per la presenza di studenti che pur con ottime capacità cognitive, alta motivazione e impegno serio non sono in grado di tenere il passo a causa del deficit linguistico, soprattutto nell'italiano dello studio.

Riflessioni su questo aspetto sono presenti in molta letteratura di quella che viene genericamente definita "pedagogia interculturale", ma due volumi affrontano il problema della differenziazione con un taglio specificamente glottodidattico, riflettendo su cosa si può fare nell'italiano per ridurre i dislivelli in una CAD: il primo è stato curato nel 2006 da F. Caon, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate* (Perugia, Guerra), tema poi ripreso dallo stesso autore in una monografia che tocca tutte le lingue che costituiscono l'educazione linguistica (*Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università, 2008); il secondo è stato curato da E. Jafrancesco nel 2009, *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate* (Firenze, Le Monnier).

Anche se pensato per una cornice più ampia, rientra per alcuni versi in questo filone di ricerca un volume curato da G. Favaro e N. Papa nel 2009, *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore* (Milano, Angeli).

3.5 Interventi specifici basati sulla tipologia linguistica

L'Università di Roma Tre, ad opera di A. Puglielli, anche sulla scorta dell'esperienza maturata negli anni in cui operava nell'Università di Mogadiscio, ha iniziato da anni un'azione di formazione dei docenti del Comune di Roma che include una forte e sistematica riflessione sulla differenziazione nell'insegnamento dell'italiano a seconda della tipologia linguistica di provenienza dello studente. Nel 2001 viene condotta una ricerca di linguistica acquisizionale relativa ai parlanti di una lingua nativa distante, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, che abbiamo richiamato nel paragrafo 2.

L'intero secondo volume della trilogia curata da M. C. Luise per Guerra nel 2003 (*Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*) è dedicata a saggi sui problemi linguistici specifici di cinesi, arabi, tamil, ecc.; saggi di questo tipo si trovano anche nel corpus di autoformazione nella sezione ALIAS del sito www.itals.it.

Ma è solo con il 2005 che la riflessione su questo problema metodologico particolare diviene sistematica, dapprima con un volume su *Lo studente di origine slava* (P. Celentin e E. Cognigni, 2005), poi con uno su *Lo studente di origine araba* (F. Della Puppa, 2006) e uno su *Lo studente di origine cinese* (B. D'Annunzio, 2009), tutti editi a Perugia da Guerra. Per il Ministero del Lavoro A. Villarini ha prodotto nel 2006 *Premesse teoriche per un intervento didattico di formazione in italiano L2 rivolto a migranti rumeni*, corredato da una serie di materiali di lavoro.

3.6 Il problema della valutazione e delle certificazioni

Nel 1994, P. Micheli aveva curato la documentazione dell'esperienza dell'Università per Stranieri di Siena sulla valutazione degli studenti stranieri (*Test d'ingresso di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci), adottando una prospettiva di L2 e differenziando quindi il lavoro rispetto alla tradizione del *testing* di LS. Presso la stessa Università, sede di una delle quattro certificazioni ufficiali della lingua italiana, la riflessione è continuata in maniera sistematica: nel 2001 M. Barni e A. Villarini curano *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2* (Milano, Angeli); nel 2004 M. Vedovelli M. cura un *Manuale della certificazione dell'italiano L2* (Roma, Carocci) e nel 2004 C. Bagna, M. Barni e S. Machetti affrontano il problema di “La certificazione per bambini nelle fasi iniziali del processo di apprendimento: funzioni, caratteristiche, obiettivi” (negli Atti del XIII Convegno GISCEL, *Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza: tra italiano, dialetto e italiano L2*).

Dall'ILSA viene un'altra riflessione nel 2006, a cura di E. Jafrancesco, *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2* (Roma, Edilingua).

Un caso particolare è dato dall'iniziativa del Laboratorio ITALS di Venezia che propone una certificazione didattica specifica per i facilitatori linguistici: B. D'annunzio, “CEDILS/FILS (Certificazione Facilitatori per l'Italiano Lingua Seconda)”, in un volume curato da G. Serragiotto, *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 2004.

In questi recenti anni abbiamo assistito a una miriade di iniziative di valutazione e, talvolta, di certificazione di competenze da parte di studenti stranieri nella scuola, ma manca uno studio sistematico su queste esperienze.

4 La dimensione interculturale

Esiste una grande confusione epistemologica tra la “pedagogia interculturale”, che si occupa sia degli aspetti educativi in classi multiculturali, sia della necessità di rispettare e valorizzare la differenza culturale portata da alcuni studenti, e la “dimensione interculturale nell'insegnamento dell'italiano L2”, che riguarda problemi di comunicazione interculturale quali le differenze nell'uso dei linguaggi non verbali, nel modo di costruire i testi, nelle regole di alcuni generi comunicativi, nella gestione dei turni di parola, nel tono di voce, e così via: abbiamo elencato questi temi in “La comunicazione interculturale nella classe con immigrati” (in M. Fiorucci, a cura di, *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando, 2004).

Il tema era stato affrontato in maniera sistematica per la prima volta dall'ILSA in due volumi: il primo è del 1997, curato da M. Salvaderi, *La competenza interculturale nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda* (Firenze, ILSA), il secondo curato da E. Jafrancesco nel 2001, *Intercultura e insegnamento dell'italiano a immigrati: oltre l'emergenza* (Comune di Firenze).

Nel 2002, in un testo di pedagogia interculturale (A. Miltenburg, a cura di, *Incontri di sguardi. Saperi e pratiche dell'intercultura*, Padova, Unipress), M. G. Lo Duca e L. Marigo declinano il problema in prospettiva glottodidattica in “Elementi culturali (e interculturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda” e la stessa operazione è condotta l'anno dopo da M. C. Luise con “L'italiano come lingua seconda nella scuola” (in AA.VV., *La scuola a/ha più voci: per una cultura dell'intercultura*, Centro di Documentazione Raccontainfanzia, Ferrara).

Molti altri saggi sono comparsi sul tema in volumi a più mani, il più recente dei quali è del 2008, curato da F. Caon, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale* (Torino, Bruno Mondadori).

5 Gli studi mirati a prospettive generali o a problemi particolari

Abbiamo visto finora la storia dell'italiano L2 seguendo il filo conduttore offerto da alcuni temi. Ci sono delle ricerche che non abbiamo citato sopra perché sono dei tentativi di fare il punto con una prospettiva ampia, di descrivere lo stato dell'arte, di trovare un filo conduttore in quanto sta succedendo.

Nel 2001 si conclude il primo corso ministeriale di formazione e il fermento indotto da quell'iniziativa rifluisce in due saggi di Massimo Vedovelli, "Bibliografia ragionata sull'italiano degli immigrati: studi teorici e materiali didattici" (in M. Barni, A. Villarini, a cura di, *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Angeli, 2001) e "Italiano come L2" (in C. Lavinio, a cura di, *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, Roma, Bulzoni), nel saggio di E. Borello "Italiano come L2" (in *Quaderni del dipartimento di linguistica*, Università di Firenze, 2001), in un saggio di A. Ciliberti dello stesso anno, "Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere in Italia - con particolare riferimento all'italiano L2" (in *Cuadernos de italianistica cubana*, n. 6).

Nel 2004 compare un saggio fondante di S. Ambroso che delinea alcune coordinate concettuali per la riflessione generale: "Guidare l'apprendimento dell'italiano come L2. Un decalogo dalla ricerca e dal Quadro di Riferimento Europeo (elaborato dopo un processo non sommario)", in M. R., Blommaert e T. Capece, a cura di, *La competenza linguistica in italiano: non solo parole*, Brussel, Vrije Universiteit.

Nei primi anni Duemila il tentativo più completo di fare il punto è quello di M. C. Luise, che pubblica un volume di riflessione non strettamente mirata alla formazione dei docenti o alla progettazione concreta dell'azione di classe, ma inteso a individuare le coordinate glottodidattiche che si vengono ponendo a questa nuova realtà dell'educazione linguistica in Italia: *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica* (Torino, UTET Università, 2006). Un'ampia sintesi in anni più recenti è contenuta in un volume curato da M. Santipolo del 2009, *L'italiano L2: dal curriculum alla classe* (Perugia, Guerra).

Ci sono poi dei numeri monografici di riviste che sono utilissimi per avere lo stato dell'arte ad un certo punto della nostra storia, ad esempio, nel 2001 un numero monografico di *LEND* sul tema, curato da F. Gattullo e P. Leone e, nel 2009 uno di *In.It* curato da M. Mezzadri (dove segnaliamo il saggio di V. Ongini che fa un quadro aggiornato a oggi della normativa sugli studenti immigrati nelle scuole).

Accanto a questi studi di carattere generale ce ne sono alcuni molto specifici o per focalizzazione scientifica o per contesti particolari in cui viene sperimentato l'insegnamento dell'italiano L2.

Tra i primi collochiamo studi di natura sociolinguistica, come quelli di M. Santipolo e S. Tucciarone, nel 2004, "Semi-dialettofonia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti" (in F. A. Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino, R. Savy, a cura di, *Il Parlato Italiano*", Napoli, M. D'Auria) e molti dei saggi contenuti in un volume curato da C. Consani e P. Desideri nel 2007, *Minoranze linguistiche e Italiano L2 in area abruzzese e molisana. Fra sociolinguistica e glottodidattica* (Carocci, Roma). Altri studi sono di carattere psicologico, come il saggio di P. Mazzotta "L'italiano come seconda lingua per gli immigrati: aspetti cognitivi e riflessioni glottodidattiche" (in *Quaderni del PLAT*, n. 3, Edizioni dal Sud, Bari, 2005).

Nel secondo gruppo di studi, quelli dedicati a particolari ambienti di insegnamento, uno degli aspetti più originali è costituito dalla serie di volumi realizzati in Toscana in ordine all'insegnamento dell'italiano L2 nelle carceri, e precisamente il volume curato da G. Rossi e C. Scaglioso per l'IRRE Toscana nel 2007, *Insegnare italiano come lingua seconda in carcere e nei*

CTP, e due volumi curati da A. Benucci per l'editore Guerra di Perugia, *Italiano Libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, 2007, e *Liberare la comunicazione*, 2009.

Infine, un'idea generale dello stato dell'arte di quel che si fa realmente nelle scuole viene da volumi come quelli curati da B. Iori nel 2005, *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati* (Milano, Angeli), da I. Tempesta e M. Maggio nel 2006, *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2* (Milano, Angeli), da M. Santipolo sempre nel 2006, *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero* (Torino, UTET Università), da E. Pistolesi l'anno successivo, *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (Trieste, Istituto Gramsci), e nel 2009 da M. Maggio, *Le parole scritte dai ragazzi stranieri. Una ricerca sul lessico in italiano L2 nella scuola media* (Lecce, Pensa Multimedia) e da M. Santipolo e C. Di Siervi, che allargano lo sguardo: *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione* (il volume è curato per le edizioni Guerra di Perugia).

6 La formazione degli insegnanti

E' il problema cardine: la ricerca che abbiamo sommariamente riportato finora è fondamentale per la conoscenza, ma non si riverbera nella realtà se non si raccorda con la glottodidassi quotidiana.

Come abbiamo detto, negli anni Novanta, quando il tema della presenza di studenti di madrelingua non italiana comincia ad assumere una certa rilevanza, la risposta del sistema formativo italiano è individuale, ma non c'è una sistematica formazione degli insegnanti, se non il lavoro di piccoli gruppi con il supporto di enti locali o di associazioni – alcune sigle o iniziative gloriose sono il Centro COME a Milano, il DARI a Padova, il COSPE a Firenze e altri.

Alla fine degli anni Novanta si ha una prima risposta istituzionale attraverso un progetto dell'allora MIUR: nel biennio 1999-2001, 14 università si impegnano a tenere corsi di formazione per gli insegnanti; all'Università di Venezia viene poi affidata la creazione di una piattaforma per la formazione a distanza, che è tuttora funzionante e offre gratuitamente i materiali elaborati in quella occasione (www.unive.it/progettoalias).

Dopo un biennio di stasi, concomitante con il cambio di maggioranza politica e con la ridefinizione del modello di intervento, il progetto viene ripreso, allargandolo a 21 università: si creano nuovi materiali e si organizzano in 18 regioni corsi in presenza e *on line* (sempre su piattaforma dell'Università di Venezia), rivolti a docenti di *tutte le materie* (livello base) e di *educazione linguistica* (livello avanzato), nell'intento di creare figure professionali che possano fungere da riferimento per le singole scuole o per le reti di scuole, che nel frattempo vengono formandosi nelle principali zone ad alta densità migratoria.

Nel dicembre 2006 viene istituito l'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, in cui si individuano dieci azioni diverse, affidate all'elaborazione di studiosi specialisti. La dimensione linguistica occupa due di queste azioni, che citiamo integralmente:

Azione 2. Italiano seconda lingua

L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresenta una componente essenziale del processo di integrazione: costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non. L'azione complessiva si articola in due tipi di attività, organizzativa la prima, glottodidattica la seconda:

La fase "organizzativa", intesa a fronteggiare l'urgenza immediata, mira a:

- individuare modelli organizzativi (istituzione di Laboratori di Ital2; tempi e durata del laboratorio; personalizzazione del curriculum e adattamento del programma, ecc.);
- definire i ruoli dei facilitatori linguistici sia esterni (in collaborazione con Enti locali, Associazioni, Centri, Università e loro studenti in tirocinio, iniziative con fondi FSE, e così via); sia interni, attraverso docenti con funzione strumentale e docenti formati nella didattica dell'Ital2;

- prevedere strumenti di stimolo alla creazione di reti di scuole e di loro finanziamento;
- elaborare materiali e strumenti (trasmissioni televisive, modelli di test di determinazione dei livelli d'accesso, ecc.) ed erogare risorse da destinare sia alla pubblicazione e diffusione di materiali di riferimento per gli insegnanti sia all'acquisto di materiali di Ital2 per le scuole e gli apprendenti stranieri.

La fase "glottodidattica" prende le mosse contemporaneamente alla prima ma produce risultati in un momento successivo; essa riguarda:

- la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (ItalBase) e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (ItalStudio), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento;
- la diffusione di strumenti per la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di ItalStudio per progettare interventi mirati;
- l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in Laboratorio Ital2;
- la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano.

Azione 3. Valorizzazione del plurilinguismo

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:

- il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;
- il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

Per rendere reali queste parole, l'Osservatorio prevede un sistematico e vasto intervento per la formazione degli insegnanti da condurre con finanziamenti inclusi nella legge finanziaria del 2008: si mira da un lato all'uniformazione dell'approccio tra docenti che provengono da diverse iniziative di formazione, dall'altro alla prosecuzione per nuovi docenti dei corsi di secondo livello del progetto MPI 2003-06 per coloro che hanno seguito il primo livello, in modo da allargare la base di docenti con formazione solida, e dei corsi di primo livello per allargare la fascia di docenti con una formazione di base. La crisi del Governo Prodi e il cambio di maggioranza impediscono la realizzazione di questi corsi.

Il mondo della ricerca glottodidattica ha lavorato costantemente sul tema della formazione dei docenti, sia con saggi in volumi collettanei e nelle riviste specialistiche, sia con volumi, come quello curato da P. Diadori nel 2001, *Insegnare italiano a stranieri* (Firenze, Le Monnier), gli *Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti di italiano L2* (Roma, ASILS, 2002), l'accoppiata libro+DVD preparata nel 2005 da G. Pallotti per l'Associazione Interculturale Polo Interetnico, *Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua* (Roma, Bonacci), i due volumi nati presso l'Università per Stranieri di Siena editi da Guerra di Perugia, uno del 2008 ad opera di A. Benucci, *Contenuti, metodi e approcci per insegnare italiano a stranieri. Percorsi di formazione*, e uno del 2009 opera congiunta di P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*

Le opere citate sopra sono *materiali per la formazione*, ma non vanno dimenticate anche alcune riflessioni sulla *natura della formazione* dei docenti di italiano L2: una è del 2007 ed è curata da E. Jafrancesco, *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua* (Roma, Edilingua), una è nel volume che abbiamo curato nel 2008 insieme a U. Margiotta, *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2* (Torino, UTET Università), e una curata da G. Serragiotto nel 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri* (Venezia, Cafoscarina).

7 Una via italiana

Ci sono delle caratteristiche glottodidattiche specifiche del modo in cui Ital2 è stato affrontato in Italia in questi vent'anni che abbiamo narrato, sebbene per sommi capi?

Il tentativo di individuarle può essere prematuro, visto che siamo nella cronaca e confonderla con una storia può essere inopportuno; ma pare possibile individuare una serie di linee abbastanza chiare.

a. *La competenza in italiano è ritenuta di importanza secondaria rispetto alla socializzazione*

Per legge, lo studente non madrelingua viene immesso in classi italiane sulla base dell'età e non della competenza linguistica; è la linea che fin dagli anni Settanta si è affermata per gli studenti diversamente abili.

Questa linea d'azione è comunque accettata generalmente da tutti – amministrazione, docenti, pedagogisti – e dimostra che per il mondo della scuola l'acquisizione dell'italiano L2, che a nostro avviso è una condizione *necessaria* per la socializzazione, non viene ritenuta tale; questa linea ci pare volta più a mettere in pace la coscienza pedagogica che a risolvere un problema effettivo; legata a questa scelta è anche la tendenza che vediamo al punto “b”.

b. *La classe propedeutica di Italiano L2 vista come “classe ghetto”*

La pedagogia dominante e molti glottodidatti impegnati nel “sociale” non hanno voluto l'istruzione “differenziata” (per la quale si fa un riferimento, spesso non corretto, al modello tedesco) ritenendo che immettere il neo arrivato in un corso intensivo di italiano prima di inserirlo in una classe (con un ritardo di due-tre settimane rispetto all'immissione immediata) significhi isolarlo in un “ghetto”. Riteniamo che in realtà immettere prematuramente un ragazzo non italofono in una classe italoфона realizza un ghetto comunicativo, un ghetto psicologico – ma questa interpretazione è assolutamente minoritaria e oggi prevale la retorica integrazionista immediata.

c. *Il Laboratorio di italiano L2*

Sempre più frequentemente si affianca al processo di acquisizione spontanea (in classe, davanti alla televisione, nello sport – nella vita quotidiana) anche una dimensione strutturata *ad hoc* per immigrati nei Laboratori di italiano L2.

Si tratta di strutture che funzionano sia durante la mattina, sia sotto forma di doposcuola, sono finanziate dagli enti locali o da alcuni interventi ministeriali – il che presuppone una dirigenza sensibile al problema. In mancanza di insegnanti disponibili, si utilizzano “facilitatori linguistici”, cioè personale esterno che in alcuni casi è stato formato da università o centri specializzati, corsi del Fondo Sociale Europeo, corsi organizzati dagli enti locali, ma in altri casi è semplicemente un madrelingua italiano senza alcuna qualificazione glottodidattica.

Riflessioni sulla natura del Laboratorio di italiano L2 (e spesso sul ruolo dell'ente locale in questo tipo di interventi) sono presenti in molti dei volumi collettanei che abbiamo citato sopra.

d. *La mancanza di attenzione alla linguistica acquisizionale*

A causa della ridotta percentuale di glottodidatti professionisti tra coloro che si sono occupati di italiano L2 è stata ignorata nella pratica didattica la ricerca acquisizionale che abbiamo citato nel secondo paragrafo: ne consegue che la maggior parte dei formatori, degli insegnanti e dei materiali didattici non tiene conto del fatto che le strutture di una lingua non vengono acquisite nella sequenza in cui compaiono nell'*input* (spontaneo o didattico che esso sia), ma secondo sequenze proprie di ogni lingua in cui ogni anello della catena implica l'acquisizione dei precedenti altrimenti non c'è acquisizione.

e. *La sequenza ItalBase → ItalStudio*

Questa sequenza, ritenuta ovvia da tutti, non viene rispettata di fatto nelle scuole.

Negli anni scorsi il problema si poneva solo lievemente, in quanto l'accoglienza di stranieri riguardava soprattutto la scuola primaria, dove ItalStudio è minimale ed è ignoto anche agli italiani madrelingua, e la scuola media, dove ItalStudio viene costruito insieme tra docente e studenti anche italiani. Dal 2005, tuttavia, la grande massa di studenti non italofoni che entrano nel sistema educativo è costituita da adolescenti che si ricongiungono con i genitori regolarizzati in Italia e che vengono orientati verso gli istituti professionali, dove l'impatto delle microlingue disciplinari e professionali è maggiore e inizia dal primo giorno di scuola; al punto 3.3 abbiamo comunque visto che la ricerca sta offrendo strumenti validi, che probabilmente iniziano a diffondersi tra coloro che sono impegnati nella didattica quotidiana.

f. La valutazione e la certificazione in Ital2

Malgrado il lavoro che abbiamo visto al punto 3.7, la valutazione oggi è ancora legata allo spontaneismo docimologico e glottodidattico dei docenti, per cui in ogni classe, non solo in ogni scuola, si usano parametri diversi, che oscillano tra l'estrema comprensione per la difficoltà dello straniero (che quindi viene promosso comunque) e la convinzione che se non si possiede l'italiano la promozione è un'illusione (per cui si decide di dare un ulteriore anno di rafforzamento: *vulgo*, si boccia).

Indubbiamente le classi ad abilità differenziate (vedi 3.4) richiedono parametri valutativi altrettanto differenziati, ma di "parametri" comunque si tratta, mentre la maggior parte delle situazioni vede delle "convinzioni" più o meno ideali/ideologiche al luogo dei parametri.

Un problema diverso è costituito dalla certificazione, che si differenzia dalla valutazione in quanto non si pone come naturale conclusione di un processo formativo, ma come semplice fotografia della competenza di uno studente in ItalBase o in ItalStudio ad un certo momento.

g. La riflessione glottodidattica

Nei paragrafi precedenti abbiamo citato decine di volumi: essi dimostrano che la comunità scientifica italiana si è posta fortemente il problema ed ha reagito in maniera pronta e, nella maggior parte dei casi, di buona qualità scientifica. La via italiana all'insegnamento della L2 è quindi solidamente fondata sul piano scientifico.