



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica

Classe LM-39

Tesi di Laurea

L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera:

dalla Convenzione Culturale Europea al sillabo "ADA"

Relatore
Prof. Matteo Santipolo

Laureando
Martina Mastromarino
n° matr. 1106728 / LMLIN

Anno Accademico 2016 / 2017

Indice

Introduzione	9
1. Il Consiglio d'Europa nell'ambito delle lingue moderne	11
1.1 Il progetto "Modern Languages"	13
1.2 <i>The Threshold Level</i> e i nuovi Progetti	15
1.3 Language Learning for European Citizenship.....	20
1.3.1 La struttura di "The Threshold Level 1990"	22
1.4 Il Common European Framework of Reference	25
1.4.1 La struttura del "Quadro Comune Europeo di Riferimento" (QCER)...	28
2. L'educazione linguistica in Italia.....	33
2.1 Dalla Legge Casati agli anni della Sinistra Storica	35
2.2 Dall'età giolittiana alla fascistizzazione	39
2.3 Il secondo Dopoguerra	43
2.3.1 La "nuova questione della lingua"	45
2.3.2 La democratizzazione dell'educazione linguistica	48
2.4 L'apertura alle lingue straniere	50
2.5 L'educazione linguistica italiana dal 2000 ad oggi.....	53
3. L'italiano come lingua straniera.....	57

3.1	Il monitoraggio dell'italiano all'estero	59
3.1.1	Gli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo	59
3.1.2	Gli Stati Generali del 2016: risultati raggiunti	61
3.1.3	La settimana della lingua italiana nel mondo	63
3.1.4	I dati sullo studio dell'italiano all'estero	64
3.2	Dove si insegna italiano nel mondo	68
3.2.1	Le Scuole Italiane all'Estero	69
3.2.2	Gli Istituti Italiani di Cultura	71
3.2.3	La Società Dante Alighieri	72
3.3	Le certificazioni di italiano per stranieri.....	74
3.3.1	Il CELI (UNISTRAPG).....	75
3.3.2	La CILS (UNISTRASI)	76
3.3.3	La CERT.IT (Università degli Studi di Roma Tre)	77
3.3.4	Il PLIDA (Società Dante Alighieri).....	78
3.3.5	L' Associazione CLIQ	79
3.4	Sociolinguistica dell'italiano come lingua straniera	80
3.4.1	Il repertorio linguistico degli italiani	81
3.4.2	Quale italiano insegnare?	84
	Appendice A: Studenti di Italiano all'estero. Quadro generale	89
4.	I sillabi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS.....	93
4.1	La specificazione dei contenuti: il sillabo.....	95
4.1.1	Il "Livello soglia" di Nora Galli de' Paratesi	97
4.1.2	Il "Sillabo di italiano L2" di Lo Duca.....	101

4.1.3	Il “Sillabo di italiano per stranieri” a cura di Benucci	105
4.1.4	Il “Profilo della lingua italiana” a cura di Spinelli-Parizzi.....	110
4.2	L’“Attestato ADA. Piano dei Corsi Società Dante Alighieri”	114
4.2.1	La struttura del “Piano dei corsi”	118
4.2.2	L’implementazione del sillabo: DI.ADA.....	120
4.2.3	Le novità del Piano: verso la creazione di uno standard	122
	Conclusione	127
	Bibliografia	131

*All'italiano, la mia lingua madre:
questa tesi è la mia dichiarazione d'amore.*

Introduzione

Il presente lavoro ha come oggetto di studio l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri sia in Italia che in Paesi non italofofoni, a partire dalle politiche linguistiche europee per giungere ad un'analisi delle metodologie e dei dispositivi, primo fra tutti il sillabo, utilizzati per la progettazione didattica: esso si presenta come uno strumento utile per chi si approcci a questi temi per la prima volta, ma anche per coloro che, già coinvolti in quest'ambito, vogliono conoscerne lo stato dell'arte.

Nel primo capitolo si ripercorrerà dunque la storia del Consiglio d'Europa e degli interventi in materia di didassi delle lingue straniere che hanno portato alla creazione dei "Livelli soglia" negli anni Ottanta e del "Quadro comune europeo di riferimento" alle porte del nuovo secolo. Per questa ricostruzione le fonti di riferimento saranno per lo più costituite dalle relazioni prodotte a conclusione dei diversi progetti europei dai vari coordinatori, primo fra tutti John L. M. Trim, e dalle varie Risoluzioni e Raccomandazioni emanate dal Consiglio d'Europa.

Il capitolo 2 tratterà invece le fasi dell'educazione linguistica che si sono succedute prima nel Regno d'Italia e poi nella Repubblica Italiana sotto la guida dei vari ministri dell'Istruzione e delle controversie che hanno visto la lingua come protagonista. Materiali per tale studio saranno i decreti legislativi, gli interventi

degli intellettuali coinvolti nei dibattiti ed infine importanti studi storici sull'evoluzione di questo settore dell'educazione (in particolare Balboni, 2009).

Si passerà poi, nel terzo capitolo, ad una analisi della presenza della lingua italiana all'estero, a partire dalla relazione presentata all'ultima edizione degli Stati Generali (MAECI, 2016a): si illustreranno dunque le istituzioni impegnate nell'insegnamento dell'italiano al di fuori della nazione e nella valutazione e certificazione delle competenze linguistiche, grazie all'analisi dei materiali prodotti dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale nonché dai vari enti che con esso collaborano. Si tratteranno poi gli aspetti sociolinguistici dell'italiano come lingua straniera, in particolare sulla base dell'approccio socioglottodidattico descritto, fra gli altri, da Santipolo (2002 e seguenti).

L'ultimo e quarto capitolo verrà dedicato alla progettazione didattica nel dettaglio: a partire da una descrizione delle metodologie e degli strumenti a disposizione dell'insegnante, si analizzeranno dunque i vari sillabi prodotti a partire dal "Livello soglia" (Galli de' Paratesi, 1981) per arrivare all'"Attestato ADA. Piano dei corsi Società Dante Alighieri" (Arcangeli et al., 2014). In questa sezione, le fonti principali saranno rappresentate dai lavori sulla didassi dell'italiano LS a cura di Balboni (2013 e seguenti), dai diversi sillabi presi in esame e dagli interventi sul progetto ADA ad opera di studiosi del PLIDA e non solo.

Nella conclusione della tesi troverà infine spazio un'analisi delle novità del "Piano dei corsi", la cui struttura sarà messa a confronto con quella dei volumi simili che l'hanno preceduto, per giungere ad una riflessione generale sulle politiche attuali riguardo all'insegnamento della lingua italiana all'estero.

1. Il Consiglio d'Europa nell'ambito delle lingue moderne

Il Consiglio d'Europa, con dieci Stati membri iniziali (tra cui l'Italia), viene fondato nel 1949 con il Trattato di Londra¹, come risposta alle fratture che la fine della Seconda Guerra Mondiale ha lasciato tra gli Stati europei. L'obiettivo iniziale di tale organizzazione, di fatti, è di creare un «rallying point for the maintenance of pluralist parliamentary democracy and the protection of human rights» (Trim, 2007: 5).

I primi anni di lavoro del Consiglio vedono la stipulazione di una serie di importanti Convenzioni riguardo ai diritti umani e i diritti fondamentali dell'uomo, ma il campo di interesse dell'organizzazione viene notevolmente allargato nel 1954, con la firma a Parigi della Convenzione Culturale Europea: si tratta di un documento che abbraccia la cultura, l'educazione e lo sport, con l'obiettivo primario della salvaguardia del patrimonio culturale comune dell'Europa grazie alla collaborazione di tutti i suoi membri (Consiglio d'Europa, 1954). E' questo, inoltre,

¹ Il Trattato di Londra viene firmato il 5 maggio 1949 da Belgio, Danimarca, Francia, Gran Bretagna, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia, oltre ovviamente all'Italia. A partire dai 10 Stati membri iniziali, il Consiglio d'Europa ne conta oggi 47, tra cui i 28 membri dell'Unione Europea, ai quali si aggiungono 6 Stati osservatori (tra cui figurano Stati Uniti, Canada, e Giappone).

l'atto del Consiglio in cui si comincia a parlare delle lingue e della loro importanza in ambito europeo: l'Articolo 2, infatti, invita i firmatari da un lato a promuovere lo studio delle lingue straniere, assieme alle relative storie e civiltà, all'interno della propria nazione e dall'altro a diffondere all'estero lo studio della propria lingua, storia e civiltà (Consiglio d'Europa, 1954: 1).

Nel decennio successivo alla firma della Convenzione l'impegno del Consiglio d'Europa nell'ambito dell'insegnamento delle lingue è andato progressivamente aumentando, con la creazione nel 1957 di un Comitato di Esperti. Proprio in occasione del loro primo Simposio, tenutosi a Parigi, il Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (CREDIF) presenta "Le Français fondamental" e "Voix et images de la France": si tratta, rispettivamente, di un vocabolario e grammatica di base della lingua francese e di un corso audio-visivo per apprendenti adulti di tale lingua. Sulla base di questi lavori e sotto la spinta del governo francese, che all'epoca riveste un ruolo centrale tra gli Stati membri, vengono quindi organizzati una serie di seminari intergovernativi sui "New methods of language teaching", riguardanti in particolare l'uso degli audio-visivi, la creazione di documenti simili a "Le Français fondamental" anche per le altre lingue europee e il lavoro sinergico di insegnanti e ricercatori per la programmazione dei corsi di lingua.

L'interesse verso questi obiettivi raggiunge il proprio culmine nell'adozione, in occasione della Seconda Conferenza dei Ministri Europei dell'Educazione del 1961, della Risoluzione n. 6 (Consiglio d'Europa, 1962) con l'invito diffuso all'impegno nella ricerca e la creazione (a partire dal Comitato degli Esperti) del Consiglio per la Cooperazione Culturale nel '62. Il 1963 è un anno fondamentale,

poiché un'ulteriore spinta viene data alla ricerca sulla linguistica applicata in ambito accademico, per ovviare alla prevalente matrice filologica e letteraria dei dipartimenti di lingue moderne del periodo. Nello stesso anno, inoltre, una prima relazione riguardo alla "Council of Europe action in the field of modern languages" viene presentata a Strasburgo, a seguito della quale il Consiglio decide di limitare il proprio obiettivo d'azione alla realizzazione di quello che prenderà il nome di "Major Project in Modern Languages".

1.1 Il progetto "Modern Languages"

Il progetto viene lanciato nel 1964 e prevede un intervento su doppia linea: per un verso la supervisione degli incontri tenutisi in seno al programma sulle lingue moderne e per l'altro la redazione di un resoconto della situazione presente e un piano d'azione per gli anni successivi (documento che vede la luce nel '67 con il titolo "Modern Languages in the World of Today"). Gli obiettivi principali del progetto riguardano il limare il divario tra la teoria, nella forma specifica degli studi accademici, e i bisogni del tutto pratici di ricerca nel campo di glottodidattica e apprendimento delle lingue, al fine di facilitare la cooperazione tra le nazioni europee tramite la rimozione della barriera linguistica².

² Questo aspetto sociale dell'insegnamento linguistico viene in particolare sottolineato nella Raccomandazione (69) 2, "On an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe", che invita i governi nazionali ad impegnarsi nel migliorare l'insegnamento delle lingue a tutti i livelli di istruzione, nell'educazione degli adulti, nella

Parallelamente, una Associazione Internazionale per la Linguistica Applicata (AILA) viene fondata per facilitare il riconoscimento della materia nel campo della ricerca: i suoi primi interventi si hanno in occasione di un primo congresso del 1964 a Nancy e di un secondo a Cambridge nel 1969. Già nel '70, tuttavia, la messa in pratica delle sue ambiziose proposte viene fortemente rallentata, a causa di un distacco dal Consiglio d'Europa (dovuto a motivazioni per lo più politiche) e dei problemi di salute che costrinsero uno dei suoi principali sostenitori a ritirarsi dal proprio ruolo.

Il lavoro svolto da parte del Consiglio e dell'Associazione in questi anni, tuttavia, rimane della massima importanza per le azioni successive. In particolare, tre sono i punti cardine che verranno ereditati dagli studi degli anni Settanta: l'importanza di un'azione coordinata tra i sistemi educativi delle diverse nazioni europee, l'esigenza di una interazione tra la ricerca universitaria e la professione di insegnante di lingua, la centralità dell'apprendente e la necessità di un apprendimento linguistico autonomo e permanente.

È con queste premesse che si tiene nel 1971 il Simposio della città svizzera di Rüşchlikon, su "The Linguistic content, means of evaluation and their interaction in the teaching and learning of modern languages in adult education". In questa occasione, dunque, si comincia a discutere dell'applicabilità di un sistema di

formazione degli insegnanti di lingua e nella ricerca (Consiglio d'Europa, 1969). Sottostante a tale documento è pertanto la convinzione che la conoscenza di più lingue e culture sia fondamentale per la cooperazione, e che sia di conseguenza un diritto di tutti i cittadini: è l'idea che sarà poi richiamata mediante lo slogan "*language for all*".

unità/credito³ per la lingua all'educazione degli adulti, sempre sulla base del presupposto che l'apprendimento linguistico debba essere aperto a tutti, coerentemente pianificato per un fine d'uso e perché sia *lifelong*. Viene inoltre sviluppato un modello 'funzionale-nozionale' per la specificazione degli obiettivi, il quale trova applicazione pochi anni dopo, per quanto riguarda la lingua Inglese, in "The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning for adults", pubblicato nel 1975 da un lavoro del Dr. Jan Ate van Ek (van Ek, 1975).

1.2 *The Threshold Level* e i nuovi Progetti

Il 'livello soglia', come verrà reso successivamente in Italiano, consiste in una specificazione dei requisiti minimi necessari per l'apprendente di una certa lingua che voglia

«to communicate socially with people from other countries, exchanging information and opinions on everyday matters in a relatively straightforward way, and to conduct the necessary business of everyday living when abroad with a reasonable degree of independence.» (van Ek & Trim, 1991: 1)

³ Lo "unit-credits scheme" mira a fornire un criterio di valutazione oggettiva della conoscenza delle lingue basato sulla parcellizzazione dell'obiettivo di apprendimento e delle corrispettive abilità linguistiche in *unità* più piccole: il raggiungimento di ognuno di questi obiettivi parziali doveva valere, nell'idea dei teorizzatori del sistema, un credito nel proprio curriculum a livello europeo (Trim, 1973).

Questo lavoro deriva dall'idea che, benché non ci siano livelli per così dire naturali di abilità linguistica, esista un momento in cui le diverse porzioni di lingua acquisite in isolamento si riuniscano in un sistema coerente che permetta all'apprendente di destreggiarsi nelle situazioni di vita quotidiana. Si tratta per l'appunto del "threshold level", ovvero l'insieme delle abilità che in questa fase delle ricerche costituisce per gli studiosi lo stadio minimo della conoscenza di una lingua straniera.

Nella sue considerazioni preliminari, l'elaborazione del livello soglia subisce ancora forti influenze da parte de "Le Français fondamental", in quanto Van Ek punta a una descrizione del vocabolario minimo e di una lista di strutture grammaticali di base per la comunicazione quotidiana. Alla sua pubblicazione, quindi, "The Threshold Level" si presenta come

«il primo tentativo di stabilire in modo sistematico ciò che tale obiettivo implica in termini di situazioni che gli apprendenti potrebbero trovarsi ad affrontare e ciò che costoro dovrebbero essere in grado di fare attraverso la lingua in tali situazioni.»⁴

⁴ Traduzione mia. Nel testo si legge «*The Threshold Level* was the first attempt to set out in systemic detail just what such an objective implies in terms of the situations the learners might have to deal with and what they should be able to do by means of language in those situation» (van Ek & Trim, 1991: 1).

Come già detto, “The Threshold Level” si basa su un modello funzionale-nozionale: ciò significa che le *nozioni* che l'apprendente deve comprendere ed esprimere relativamente a grammatica e lessico sono presentate come un mezzo e non più come un fine. In questo approccio comunicativo, il vero obiettivo dell'apprendere una lingua diventa, di fatti, “the ability to use language, to do with language the kind of things one needs or wants to do with it” (Van Ek & Trim, 1991: 23). Ciò comporta, certamente, anche uno spostamento di attenzione dalla forma alla funzione della lingua, e conseguentemente dalla correttezza formale all'efficacia comunicativa. Tale natura non decisamente prescrittiva dell'opera, che si propone più come una guida all'uso che come una grammatica, viene sottolineata dallo stesso van Ek, quando questi sostiene che «The Threshold Level is not itself a syllabus but a statement of objectives» (van Ek & Trim, 1991: 2).

L'impatto dell'opera è fortissimo, tanto che appena l'anno dopo la sua pubblicazione ne compare una versione per la lingua francese, “Un Niveau-seuil”, ad opera di Coste e altri studiosi (Coste, et al., 1976): si tratta di una ulteriore specificazione rispetto al suo predecessore inglese, pensata per far fronte a un pubblico molto più vasto e variegato. Nel medesimo anno, il Comitato per l'Educazione Generale e Tecnica (GTE) del Consiglio per la Cooperazione Culturale commissiona un adattamento de “The Threshold Level” e “Un Niveau-Seuil” per le scuole⁵, mentre risale al 1977 la pubblicazione del “Waystage: an

⁵ Le due opere vengono pubblicate per la prima volta rispettivamente nel 1976 ad opera di van Ek (van Ek, 1976) e nel 1979 da un lavoro di Porcher, Huart e Mariet (Porcher, et al., 1979), e vengono sottoposte a diverse rivisitazioni e ristampe negli anni successivi.

intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults” (van Ek & Alexander, 1977). Contestualmente, la Raccomandazione 814 (1977) lancia un invito ad incoraggiare, nell’ambito dell’insegnamento delle lingue moderne, «the adoption of co-ordinated educational policies based on proposals drawn up at European level» (Consiglio d'Europa, 1977: 1).

La Conferenza di Ludwigshafen-am-Rhein dello stesso anno segna la fine dello studio sull’applicabilità di un sistema di unità/credito in ambito europeo. Nel 1978, dunque, un nuovo Progetto (Project 4) viene istituito sotto la guida di John Trim, e prende il titolo di “Modern Languages: improving and intensifying language learning as factors making European understanding, co-operation and mobility”.

In questi anni il focus del Consiglio d’Europa è sulla creazione di una società più unita a partire dall’adozione di linee comuni nell’ambito della cultura, come dimostra anche la pubblicazione, nel settembre 1982, della Raccomandazione R (82) 18 (Consiglio d'Europa, 1982), basata sull’idea che le lingue e culture europee costituiscano una risorsa comune da proteggere e che soltanto una loro conoscenza più diffusa possa facilitare la comunicazione reciproca e combattere le discriminazioni. A partire da questi presupposti, tutti gli Stati vengono invitati ad impegnarsi in una serie di ambiti, come garantire a tutta la popolazione il diritto ad apprendere lingue straniere, sostenere l’insegnamento di almeno una lingua straniera europea ai bambini (in modo tale che a conclusione della scuola obbligatoria questi siano in grado di usarla per comunicare efficacemente), incoraggiare la preparazione degli insegnanti e promuovere la collaborazione di

istituzioni governative e non-governative per lo sviluppo di metodi e materiali per l'insegnamento delle lingue (Consiglio d'Europa, 1982).

L'esaltazione del ruolo dei governi nella riforma dell'insegnamento linguistico diventa a questo punto cruciale per il lavoro del Consiglio d'Europa, la cui azione sarebbe altrimenti di scarsa efficacia: ottenere l'appoggio delle istituzioni locali, di fatti, vuol dire avere l'opportunità e le risorse per mettere effettivamente in pratica le "raccomandazioni", che di per sé non avrebbero valore prescrittivo. È per questo che nel 1982 viene avviato il cosiddetto Project 12, incentrato sul "Learning and teaching modern languages for communication", il cui fine è supportare gli Stati membri nell'implementazione della R (82) 18 (Consiglio d'Europa, 1982), in particolare in relazione all'educazione scolastica.

A tale scopo, viene in primo luogo creato uno Schools Interaction Network, ovvero un sistema nel quale un team di studiosi coinvolti in progetti innovativi fa visita ai vari Stati per discutere con insegnanti e istituzioni incaricate della redazione dei curricula scolastici nazionali. Ciò che rende innovativo questo progetto, inoltre, è il focus sulla comunicazione, per cui si cerca di rendere sia gli insegnanti che gli studenti più consapevoli dei mezzi e dei fini stessi dell'insegnamento linguistico, ovvero la possibilità di interagire attraverso la lingua.

La seconda azione intrapresa nell'ambito di Project 12 riguarda invece la preparazione degli insegnanti, aspetto che viene infatti visto come fondamentale per poter migliorare l'educazione linguistica in Europa: una serie di workshop internazionali vengono pertanto organizzati per informare gli insegnanti dei risultati dei precedenti lavori del Consiglio d'Europa e discutere con loro di metodi e materiali per insegnamento, per poterne migliorare la qualità. Si tratta di un

progetto di ampissima portata, nonostante la sua realizzazione si basi quasi esclusivamente sulla collaborazione volontaria tra gli Stati, e arriva a coinvolgere 15 Paesi per 37 seminari svoltisi tra il 1984 e il 1987.

1.3 Language Learning for European Citizenship

Parallelamente alla messa in atto del Project 12, continua in Europa lo studio del modello di unità/credito che era cominciato con la pubblicazione di "The Threshold Level" (van Ek, 1975) e "Un Niveau-seuil" (Coste, et al., 1976). Negli anni seguenti vedono dunque la luce una variante per lo spagnolo (Slagter, 1979), strettamente basata su "The Threshold Level" per testarne l'applicabilità ad altre lingue europee, ed una per il tedesco (Baldegger, et al., 1980), influenzata sia dall'edizione inglese che da quella francese. Durante gli anni Ottanta una serie di opere simili vengono poi redatte per la maggior parte delle lingue europee, tra cui lo stesso italiano: il "Livello soglia" a cura di Nora Galli de' Paratesi esce infatti nel 1981 (Galli de' Paratesi, 1981) con una prefazione di Trim e van Ek.

È tuttavia chiaro che le specificazioni presenti in "The Threshold Level" (van Ek, 1975), benché ampliate dall'edizione francese (Coste, et al., 1976), non sono ancora esaustive rispetto agli obiettivi che un apprendente di lingua deve porsi. Per questo motivo, un gruppo di lavoro viene creato nel 1979 per riflettere su un modello più generale e complesso di specificazione degli obiettivi dell'apprendimento linguistico: il focus del lavoro è dunque sull'individuo in quanto apprendente e comunicatore, ma anche in relazione al suo sviluppo personale e sociale. Il risultato di tali riflessioni viene pubblicato nel 1984 con il titolo "Towards

a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives” (Trim, et al., 1984).

Quest’opera diventa il punto di partenza per la creazione di un nuovo modello da parte di van Ek: “Objectives for Foreign Language Learning” viene quindi pubblicato in due volumi, il Vol. I “Scope” nel 1985 e il Vol. II “Levels” l’anno successivo (van Ek, 1985-86). Di particolare interesse è il capitolo 6 del primo volume, nel quale van Ek presenta un “Framework for comprehensive foreign language learning objectives”. Sulla base delle riflessioni degli anni precedenti, gli obiettivi dell’apprendimento linguistico vengono pertanto suddivisi in due categorie: quelli relativi all’abilità comunicativa (competenza linguistica, sociolinguistica, testuale, strategica, socio-culturale e sociale) e quelli relativi a uno sviluppo ottimale della personalità (cognitivo e affettivo) (van Ek, 1985-86).

Il 1987 vede concludersi il Project 12 e l’importanza della lingua come strumento d’unione tra i cittadini europei diventa di interesse fondamentale: è su questa linea che si collocano il simposio di Strasburgo “Language learning in Europe: the challenge of diversity” nel 1988 e quello di Sintra “Language learning and teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe” nel 1989. L’anno successivo viene dunque lanciato il progetto “Language Learning for European Citizenship”, con lo scopo di portare ad uno stadio successivo i principi e modelli sviluppati nei precedenti anni di ricerca e porre un focus sul settore dell’educazione, dalla scuola primaria fino alla formazione secondaria e professionale. All’interno di questo programma, inoltre, viene commissionata una revisione di “The Threshold Level”, per aggiornarlo alla luce degli studi svoltisi nei quindici anni precedenti: dopo un paio d’anni di lavoro “The Threshold Level 1990”

viene quindi pubblicato nel 1991 (van Ek & Trim, 1991), con una nuova struttura finalizzata ad un ampliamento di pubblico e temi trattati.

1.3.1 La struttura di “The Threshold Level 1990”

Così come la versione del '75 (van Ek, 1975), “The Threshold Level 1990” si propone come «a general objective only, and, moreover, [...] something to be used flexibly and creatively» (van Ek & Trim, 1991: 22). Il fine di questo lavoro, dunque, è di stabilire un obiettivo comune per tutti coloro che sono «interested in acquiring a general basic ability in English» (van Ek & Trim, 1991: 4), indipendentemente dai loro specifici bisogni e desideri legati all'uso della lingua. Per far ciò, gli autori si impegnano a creare una guida flessibile e adattabile a diverse situazioni di apprendimento, nella quale il livello di abilità linguistica prescelto viene scomposto in dettaglio sempre maggiore per rispondere alle esigenze più disparate.

L'obiettivo dell'opera viene pertanto delineato in tre diversi stadi o livelli di specificità – caratterizzazione generale, caratterizzazione estesa e specificazione – pensati per funzioni e pubblici differenti. La *caratterizzazione generale* è pensata come una descrizione complessiva per chi abbia bisogno di utilizzare la lingua in modo rapido e per lo più predicibile nella vita di tutti i giorni, dalle interazioni personali alla comunicazione indiretta. La *caratterizzazione estesa* consiste invece in una descrizione più particolareggiata di ciò che l'apprendente dovrà essere in grado di fare tramite la lingua in queste situazioni (alcuni esempi sono “Arrangements for accomodation”, “Using public transport” o “Communicating at

work”). Infine, il livello della *specificazione* prevede una descrizione pienamente dettagliata, rivolta non tanto agli apprendenti quanto agli addetti ai lavori (course designer, curriculum planners, test constructors, ecc.).

Poiché “The Threshold Level 1990” punta ad un pubblico più vasto possibile, al momento della *specificazione* esso si occuperà di cercare il nucleo comune tra gli apprendenti e le situazioni comunicative che questi hanno necessità di saper affrontare. Il punto di partenza sono le funzioni linguistiche, ovvero «what people do by means of language» (van Ek & Trim, 1991: 27), divise in sei macrocategorie: dare o chiedere informazioni fattuali, esprimere o scoprire attitudini, persuadere, socializzare, strutturare il discorso ed infine le forme di riparazione. Il passo successivo sono le nozioni generali, i concetti maggiormente coinvolti nell’uso della lingua indipendentemente dalla specifica situazione, relativi a: esistenza, spazio, tempo, quantità, qualità, stato mentale, relazione e deissi. A queste seguono poi le nozioni specifiche, che sono invece suddivise sulla base di 14 argomenti (tra i quali troviamo per esempio salute e benessere, mangiare e bere e casa) connessi alla vita e agli scambi comunicativi di ogni giorno.

Il capitolo seguente tratta dei “verbal exchange patterns”, ovvero le regole sottostanti agli scambi comunicativi di tipo orale. In questo caso specifico, tuttavia, non viene fornita una lista esaustiva, in quanto ogni tentativo di farlo sarebbe «at once too restrictive and over elaborate» (van Ek & Trim, 1991: 85): l’idea di fondo, infatti, è che si tratti di schemi troppo poco prevedibili perché possano essere fissati. La scelta degli autori, dunque, è di fornire soltanto uno schema generale relativo alla compravendita di beni e servizi, nonostante anche questo si presenti

con una sequenza non lineare di azioni, tra le quali non tutte sono strettamente necessarie perché la transazione avvenga.

Dagli scambi linguistici orali si passa poi alla lingua scritta, con una descrizione di ciò che un apprendente al “livello soglia” dovrebbe saper fare in relazione alla lettura e ascolto di testi e alla loro stesura. Si tratta in questo caso di obiettivi chiaramente limitati, ristretti a particolari tipi di testo, per lo più molto semplici e con argomenti e situazioni standardizzati.

Le ultime due *specificazioni* sono connesse tra loro: si tratta della competenza socioculturale e delle strategie di compensazione. La prima fa riferimento al rapporto tra l'apprendente e un altro parlante di diversa cultura: alcune parti di questa *specificazione* corrispondono alle componenti analizzate precedentemente, mentre altre vengono formulate in termini di “consapevolezza di” o “familiarità con” certi aspetti della cultura straniera. A questo aspetto sono collegate le convenzioni culturali (racchiuse nel termine inglese “politeness”), spesso differenti a seconda del background culturale del parlante, e ancora le strategie di compensazione. Per quanto un apprendente possa essere preparato, infatti, questi si troverà sempre ad affrontare situazioni impreviste o a dover riparare a errori commessi, in qualsiasi ruolo si trovi (lettore, ascoltatore, parlante, scrittore o agente sociale).

“The Threshold Level 1990” (van Ek & Trim, 1991) si conclude infine con una riflessione sull’“imparare ad imparare”. Seguendo l’idea del *lifelong learning*, l’apprendimento linguistico non si ferma al raggiungimento degli obiettivi preposti dal corso: imparare una lingua straniera, infatti, ha ricadute sull’individuo e sulla sua abilità ad apprendere in generale, in particolare se all’apprendimento si

accompagna una riflessione. L'autonomia dell'apprendente, inoltre, è un aspetto fondamentale dell'approccio comunicativo promosso dal Consiglio d'Europa e di cui questo lavoro è frutto, come prodotto collaterale (ma necessario) dell'esperienza che l'individuo matura con la lingua.

1.4 Il Common European Framework of Reference

Nel corso del progetto "Language Learning for European Citizenship", che si conclude nel 1996, il bacino di influenza del Consiglio d'Europa si allarga notevolmente, con un aumento degli Stati firmatari della Convenzione sulla Cooperazione Culturale da 24 a ben 44. Inoltre, attraverso l'organizzazione di nuovi seminari in materia di insegnamento e il successo del nuovo "Threshold Level 1990" (van Ek & Trim, 1991), si riprende l'idea di creare un sistema che renda l'insegnamento e apprendimento linguistico uniforme in tutta Europa.

Questo proposito comincia a concretizzarsi nel novembre 1991, con il simposio di Rüşchlikon (Svizzera) sulla "Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification": in questa occasione, infatti, si discute già dell'introduzione di un "Common European Framework of Reference" (CEFR) per l'insegnamento e la valutazione della competenza linguistica, contestualmente a un "European Language Portfolio" (ELP) per l'autovalutazione⁶. La creazione di questi due documenti diventa di centrale

⁶ Il Portfolio, che viene lanciato nel 2001 in occasione del primo Seminario ELP in Coimbra, Portogallo, non verrà specificatamente trattato in questa sede: la scelta è mossa dalla natura stessa di questo strumento, «a document in which those who are learning or

interesse per il Consiglio d'Europa quando nel 1994 si dà il via al lavoro dello European Centre for Modern Languages (ECML) a Graz, Austria, impegnato specificatamente nell'implementazione di politiche linguistiche e nella promozione di approcci innovativi per l'apprendimento e insegnamento delle lingue⁷.

Il lavoro di un gruppo di esperti sfocia dunque, nel 1996, nel "Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Draft 1 of a Framework Proposal" (Consiglio d'Europa, 1996). Si tratta, in sostanza, di un primo tentativo di creazione di una struttura unitaria per l'apprendimento e insegnamento linguistico, costruita su tre concetti basilari: le competenze generali, l'abilità strategica, e la competenza multilinguistica e multiculturale. In particolare, le competenze generali rientrano in questo quadro in quanto gli estensori del Framework sono convinti che la crescita personale debba essere un obiettivo esplicito dell'educazione, affinché l'apprendimento linguistico possa diventare un'attività autonoma e permanente (Consiglio d'Europa, 1996). Perché ciò sia possibile, diventano ora centrali la competenza strategica, che rimanda all'abilità di "imparare ad imparare" con la quale si chiudeva "The Threshold Level 1990" (van Ek & Trim, 1991), e la competenza multilinguistica/multiculturale, in quanto la

have learned one or more languages can record and reflect on their language learning and intercultural experiences» (Consiglio d'Europa, 2016). Si tratta dunque di un mezzo ad uso dell'apprendente, volto a facilitare l'analisi della competenza di un individuo piuttosto che la sua acquisizione della lingua.

⁷ Lo *ECML* rimane in fase di sperimentazione fino al 1997, per divenire poi un ente permanente con la Risoluzione (98) 11 (Consiglio d'Europa, 1998a)

conoscenza di più lingue fornirebbe allo studente strumenti interpretativi nuovi e più flessibili.

Rispetto ai Livelli soglia pubblicati fino a questo momento, il Framework si presenta con una struttura più completa e coerente e si caratterizza in particolare modo per “l’approccio chiaramente orientato all’azione, la centralità dell’apprendente come “attore sociale”, l’importanza conseguentemente attribuita alla dimensione contestuale” (Spinelli & Parizzi, 2010a).

Contestualmente alla costruzione del Framework, una nuova Raccomandazione viene rivolta agli Stati membri del Consiglio d’Europa nel marzo 1998: la R (98) 6 concernente le lingue moderne, dunque, invita i governi ad attuare misure nell’ambito di educazione primaria e secondaria, formazione professionale, educazione di adulti, specificazione degli obiettivi e formazione degli insegnanti, per migliorare ed uniformare l’insegnamento e apprendimento linguistico (Consiglio d’Europa, 1998b).

A tale scopo diventa fondamentale l’apporto del Framework, che viene ripubblicato in edizione definitiva nel 2001 con il titolo “Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (Consiglio d’Europa, 2001). Successivamente, traduzioni ufficiali del documento vengono redatte nelle lingue degli Stati membri del Consiglio, per permettere la circolazione del modello in tutta Europa. Tra queste figura l’italiano: il “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione” esce pertanto nel febbraio 2002 per La Nuova Italia-Oxford (Consiglio d’Europa, 2002).

1.4.1 La struttura del “Quadro Comune Europeo di Riferimento” (QCER)

A differenza di “The Threshold Level 1990” (van Ek & Trim, 1991), che costituisce il suo più diretto antenato, e i lavori che da esso erano derivati, il Quadro non si pone come una guida all'uso rivolta agli insegnanti e apprendenti di una specifica lingua. Al contrario, esso vuole fornire

«una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo per le lingue moderne ecc. Descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace. La descrizione riguarda anche il contesto culturale nel quale la lingua si situa. Inoltre il *Quadro di riferimento* definisce i livelli di competenza che permettono di misurare il progresso dell'apprendente ad ogni stadio del percorso, nella prospettiva dell'educazione permanente.» (Consiglio d'Europa, 2002: 1)

Già da questa descrizione che il Quadro fa di sé nel Capitolo 1 si intravedono le caratteristiche principali dell'opera, che punta ad essere rivolta principalmente agli addetti ai lavori (piuttosto che direttamente agli apprendenti), descrive abilità e conoscenze senza tralasciare i contesti culturali legati alla lingua e determina infine i livelli di competenza. Quest'ultima finalità del Quadro sancisce il punto d'arrivo delle riflessioni sui livelli linguistici che trent'anni prima avevano portato van Ek a redigere il “threshold level” per la lingua inglese (van Ek, 1975): si tratta, ora, di definire le specificazioni per tutti gli stadi di competenza linguistica, in modo

da oggettivarli al fine di facilitarne la comprensione e la spendibilità in ambito europeo.

Per poter risultare di facile utilizzo, dunque, il Quadro si propone di essere quanto più possibile esaustivo, trasparente e coerente, ovvero di descrivere quante più possibili conoscenze e abilità linguistiche, in modo massimamente chiaro ed esplicito ed evitando contraddizioni interne (Consiglio d'Europa, 2002: 8-9). Inoltre, esso si presenta come multifunzionale, flessibile, aperto, dinamico, amichevole e non dogmatico: il suo scopo, di fatti, è fornire uno strumento quanto più possibile completo e allo stesso tempo adattabile alle più disparate situazioni di apprendimento (Consiglio d'Europa, 2002: 9). Ciò che è fondamentale, poi, è l'orientamento all'azione: coloro che usano e apprendono una lingua vengono visti primariamente come "attori sociali", in quanto

«membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione.» (Consiglio d'Europa, 2002: 11)

In questo modo, l'apprendente viene posto al centro dell'educazione linguistica poiché, parallelamente alla mera acquisizione di una lingua, questa plasma anche la sua personalità rendendola "interculturale" e "plurilingue". Secondo questa idea, dunque, la conoscenza di più lingue e culture viene integrata a formare la competenza comunicativa dell'individuo, il quale ne guadagna in consapevolezza della diversità e conseguentemente in flessibilità.

Il Capitolo 2 descrive quindi l'approccio adottato nel Quadro, consistente nella descrizione dell'uso della lingua (e il suo apprendimento) in relazione a quattro aspetti principali: le competenze generali (sapere, saper fare, saper essere e la capacità di apprendere), la competenza linguistico-comunicativa (divisa in linguistica, sociolinguistica e pragmatica), le attività linguistiche (ricezione, produzione, interazione e mediazione, ovvero interpretariato e traduzione), i domini (pubblico, personale, educativo e professionale) e i compiti strategie e testi (Consiglio d'Europa, 2002).

Il Capitolo 3 costituisce poi il cuore del Quadro e contiene i descrittori dei livelli comuni di riferimento. Questi sono distribuiti all'interno di tre stadi – elementare (A), intermedio (B) e avanzato (C) – a loro volta ripartiti in «A1 (*Contatto*), A2 (*Sopravvivenza*), B1 (*Soglia*), B2 (*Progresso*), C1 (*Efficacia*) e C2 (*Padronanza*)» (Consiglio d'Europa, 2002: 45). Ogni livello, tuttavia, resta suscettibile di ulteriori specificazioni interne qualora richiesto dalla particolare situazione, e deve in ogni caso rimanere ben chiaro che

«gli 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, delle scale proposte per ciascun parametro. Le decisioni vanno prese caso per caso.» (Consiglio d'Europa, 2002: 163)

Poiché infatti il Quadro presenta i vari livelli di competenza in relazione a diverse componenti, è possibile concepire gli obiettivi dell'insegnamento o

apprendimento in modi differenti, a seconda dell'aspetto che risulti contingentemente più rilevante, pur tenendo sempre a mente che questi devono essere stabiliti «in base ai bisogni degli individui di agire nel contesto sociale» (Consiglio d'Europa, 2002: 175).

Gli ultimi tre capitoli del Quadro, infine, sono più nello specifico rivolti agli addetti ai lavori, trattando di temi riguardanti il ruolo dei compiti nell'apprendimento e insegnamento delle lingue, delle implicazioni della differenziazione linguistica nella progettazione del curriculum e della valutazione: vengono qui sottolineati nuovamente i principi di plurilinguismo e pluriculturalismo, nonché la centralità delle motivazioni e dei bisogni dell'individuo per l'efficacia dell'apprendimento linguistico.

2. L'educazione linguistica in Italia

Il Consiglio d'Europa nasce nel 1949 da un accordo tra dieci Stati Europei, tra i quali compare anche l'Italia, e il suo lavoro nell'ambito delle lingue comincia pochi anni dopo, con la stipulazione della Convenzione Culturale Europea, in cui si invita ogni Stato a incoraggiare «i suoi nazionali allo studio delle lingue, della storia e della civiltà delle altre Parti» e «diffondere lo studio della sua lingua, o delle sue lingue, della sua storia e della sua civiltà sul territorio delle altre Parti Contraenti» (Consiglio d'Europa, 1954: 1).

Si tratta di un invito che il Consiglio d'Europa rinnoverà più volte negli anni successivi, ma che l'Italia non potrà accogliere pienamente fino a quando non avrà raggiunto una stabilità, per lo meno parziale, nell'ambito dell'educazione linguistica all'interno del Paese. La precarietà, infatti, è un aspetto caratterizzante della politica linguistica italiana fin dalla nascita del Regno d'Italia, anche se si tratta di fatto di un elemento piuttosto ricorrente anche prima dell'unificazione, in primo luogo a causa della lunga assenza di una lingua che possa definirsi propriamente italiana e della discontinuità delle politiche educative⁸.

⁸ Per ricostruire la vicende che hanno caratterizzato la storia linguistica italiana, in assenza di riferimenti di diverso tipo, la principale fonte utilizzata è la descrizione fatta da

Fino a buona parte del Cinquecento l'educazione primaria in Italia è in mano alla Chiesa, in particolare alle "scuole di catechismo" che forniscono una prima forma di alfabetizzazione affiancata all'istruzione religiosa. Queste si dividono in "scuole d'abaco", in cui la lingua usata è il volgare locale, e "scuole di grammatica", dove l'istruzione si tiene rigorosamente in latino. Il latino è infatti all'epoca la lingua della cultura, nonché lingua ufficiale della Chiesa stessa⁹, sicché la sua conoscenza diventa requisito fondamentale per accedere ai Collegi fondati dai Gesuiti nella seconda metà del XVI secolo: si tratta di scuole spiccatamente elitarie, in cui la formazione delle future classi dirigenti è connessa ad una rigida educazione cattolica. Come risposta ai Collegi, dunque, si diffondono nel corso del secolo successivo altri tipi di scuole, sempre di matrice religiosa, ma meno esclusive.

L'istruzione, ad ogni modo, rimane sotto il controllo della Chiesa almeno fino al Settecento, quando anche l'Italia subisce l'influenza della svolta Illuminista che sta investendo l'Europa. Nel 1717, quindi, i Savoia aprono le prime scuole laiche a gestione statale (le cui spese però ricadono sui singoli comuni) e risale al 1788 la fondazione della prima scuola normale pubblica a Milano per la formazione degli

Paolo Balboni nel volume "Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini", pubblicato nel 2009 (Balboni, 2009).

⁹ Il latino resterà la lingua ufficiale della Chiesa fino al Concilio Vaticano II, indetto nel gennaio 1962 da Papa Giovanni XXIII: con la costituzione "Sacrosanctum Concilium", promulgata da Papa Paolo VI nel 1963, la Chiesa si apre infatti all'utilizzo delle lingue "volgari" (da intendersi quali le lingue parlate dal popolo) all'interno dei riti liturgici (Santa Sede, 1963).

insegnanti. Durante il secolo successivo, di conseguenza, la scuola subisce in Italia un progressivo processo di laicizzazione, mentre il francese conquista il ruolo di lingua franca internazionale, sancito in particolare a seguito della presa di potere da parte di Napoleone. Proprio su influenza del *lycée* francese, pertanto, il liceo diventa la struttura scolastica-tipo italiana, ancora secondo la dicotomia (che, come abbiamo visto, risale già al Trecento) tra orientamento scientifico e umanistico.

2.1 Dalla Legge Casati agli anni della Sinistra Storica

Una svolta nell'istruzione italiana si ha con l'emanazione della legge Casati (MPI, 1859), dal nome dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione (MPI): si tratta di un decreto, entrato in vigore nel 1860 nell'allora Regno di Sardegna e poi allargato a tutta l'Italia dopo l'unificazione, che sancisce l'obbligatorietà del primo ciclo delle scuole elementari. Il documento tratta, tuttavia, di numerose altre questioni riguardanti la scuola italiana, a partire dall'organizzazione della scuola secondaria nella quale si riconferma la suddivisione storica: la "scuola umanistica" prevede lo studio del latino e del greco classico, assieme al francese (considerato da Casati l'unica lingua straniera utile per la classe dirigente); la "scuola tecnica" invece prevede l'insegnamento di inglese e tedesco. Innovativa è, inoltre, l'identificazione dell'unità linguistica come elemento fondamentale per la costruzione dell'identità nazionale nel neonato Regno d'Italia. Casati deve riconoscere, tuttavia, la situazione di grave analfabetismo in cui versa lo Stato,

messa in luce da un censimento nel 1861¹⁰: per combattere la costellazione di lingue diverse da quella “italiana” presenti sul territorio, egli opta dunque per una politica di denigrazione dei dialetti, attraverso un’istruzione elementare ad ampio spettro in cui l’unica lingua utilizzata è un italiano monolitico e letterario.

Di fatto, tuttavia, il ministro Casati non presenta nel proprio decreto (MPI, 1859) un prospetto delle modalità attraverso le quali le sue idee possano essere messe in atto. Il risultato è conseguentemente di scarsa efficacia: per un verso, infatti, l’onere di salvaguardare il diritto all’istruzione ricade ancora sui comuni, molti dei quali non posseggono risorse sufficienti per farlo rispettare, e d’altra parte l’unità linguistica è ben lungi dall’essere realizzata, come dimostrano i risultati dell’inchiesta Matteucci, realizzata sulla spinta dello stesso ministro. L’indagine “Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d’Italia” viene condotta per due anni a partire dal 1864: la relazione finale (Consiglio Superiore di Torino, 1865) mostra risultati sconcertanti, mettendo in luce un dilagante analfabetismo soprattutto nelle aree del sud, dove la scuola viene spesso disertata ed è generalmente mal organizzata, con classi sovraffollate e maestri impreparati al lavoro.

¹⁰ Secondo Tullio De Mauro (1991a), soltanto il 2,5% della popolazione è in grado, al momento dell’Unità, di utilizzare l’italiano. Arrigo Castellani fornisce invece una cifra più ottimistica, secondo la quale il numero di parlanti di italiano poteva raggiungere il 10% (Castellani, 1982). Ancora, Bruni e altri studiosi di storia della lingua ritengono che in tale computo vadano inseriti anche coloro che, benché di madrelingua dialettale, conoscevano in qualche misura l’italiano, pur non avendone una padronanza completa (Bruni, 1996).

Nonostante il fallimento della politica di centralismo linguistico di Casati, i ministri che gli succedono proseguono sulla medesima linea. È così che i programmi Coppino del '67 condannano l'uso del dialetto in quanto fonte d'errore, dunque una pratica da contrastare duramente, e sottolineano l'importanza della grammatica e della lingua scritta nella formazione dei maestri.

Sono questi gli anni della cosiddetta "questione della lingua", ovvero il dibattito che coinvolge letterati e studiosi in un'animata discussione riguardo la natura della nascente "lingua italiana": il problema è centrale, dopo l'Unità, dal momento che definire i caratteri della lingua costituisce il primo passo necessario per poterla insegnare. A tal proposito, nel 1868, Manzoni si trova a presiedere una commissione nominata dal ministro dell'epoca Broglio che riconosce nel fiorentino il modello perfetto per la lingua nazionale: per questo, appena due anni dopo, iniziano i lavori per la stesura del "Nòvo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze" (Broglio, et al., 1897). Dall'altro versante, tuttavia, Graziadio Isaia Ascoli critica fortemente la posizione manzoniana, giudicando la scelta del fiorentino arbitraria e discutibile e ritenendo che l'unificazione linguistica debba essere una naturale conseguenza di quella unificazione sociale e culturale che in Italia non è ancora avvenuta (Ascoli, 1873).

Nel 1876 il governo passa a Depretis, segnando l'inizio degli anni della cosiddetta "Sinistra Storica". Anche i ministri di quest'epoca, come i precedenti, focalizzano il proprio operato sulla demonizzazione dei dialetti e delle altre lingue straniere presenti sul territorio italiano, con una nuova attenzione al ruolo dell'istruzione tecnica, grazie all'avvento della Seconda Rivoluzione Industriale che ha legato strettamente l'educazione alla possibilità di crescita economica.

La legge promulgata dal ministro Coppino nel 1877 (MPI, 1877) sancisce dunque l'obbligo di istituire scuole elementari per l'istruzione dei bambini in tutti i comuni più grandi del Regno e scuole serali o domenicali per educare gli adulti. I costi di queste istituzioni, tuttavia, ricadono ancora sui singoli comuni, così che di fatto esse rimangono appannaggio delle regioni settentrionali, allo stesso tempo più ricche di risorse e più vicine all'Europa: è su queste che si focalizzano gli sforzi per l'alfabetizzazione, in quanto sono le uniche aree d'Italia ad avere effettivamente le carte per partecipare alla corsa europea all'industrializzazione. Essenzialmente sulla medesima linea della legge Coppino si collocano i programmi promulgati dai suoi successori, De Sanctis e Baccelli.

Una novità è invece introdotta dai programmi Gabelli, emanati dal ministro Boselli nel 1888: stando a tali indicazioni, di fatti, la grammatica perde la sua centralità nell'educazione e diventa basata sulla pratica, in particolare nella forma dell'input fornito dall'insegnante. A tal proposito, di conseguenza, diventa fondamentale la formazione dei maestri, per l'abilitazione dei quali Boselli prospetta un concorso da tenersi con medesime modalità in tutto il Regno. Negli anni successivi, inoltre, vengono emanati nuovi programmi nei quali il ministro basa la formazione all'interno della scuola normale su un approccio pedagogico, mentre la preparazione di italiano viene impostata su uno studio approfondito dei testi letterari. Su un fronte diverso, poi, il ministro Boselli avvia un primo tentativo di riforma della scuola media tramite l'eliminazione del latino, manovra che viene tuttavia fermata sul nascere da una ferma opposizione.

Già il ministro Martini, nel 1892, pone un freno alla svolta pedagogica introdotta dal suo predecessore, e nel 1894 i programmi per la scuola normale

subiscono una ulteriore modifica a seguito dell'emanazione dei nuovi programmi per le elementari. Ancora una revisione nel '97 ad opera di Codronchi (MPI, 1897) rafforza la volontà unificatrice dietro la formazione degli insegnanti: i nuovi programmi sono caratterizzati da una forte componente anti-dialettale, pur contenendo un'innovazione riguardo alla necessità di accompagnare con "fatti" tutto ciò che viene insegnato nella teoria, in modo tale da rendere più proficuo l'apprendimento.

2.2 Dall'età giolittiana alla fascistizzazione

Il primo quindicennio del XX secolo prende il nome dal liberale Giovanni Giolitti, ministro degli Interni del governo Zanardelli nel 1901, poi Presidente del Consiglio dal 1903: egli guida l'Italia fino alle porte della Prima Guerra Mondiale, l'ingresso nella quale è voluto, contro il suo parere, dal suo successore Salandra.

Sono anni di accese discussioni sulla struttura della scuola, ma anche e soprattutto di una presa di consapevolezza da parte degli insegnanti della centralità del loro ruolo: si formano infatti, rispettivamente nel 1901 e 1902, l'Unione Magistrale Nazionale che riunisce i maestri elementari e una Federazione degli Insegnanti Medi.

Sul fronte della scuola, dopo un'ambiziosa riforma tentata dal ministro Nasi e mai attuata, nel 1904 viene emanata la Legge Orlando (MPI, 1904) con la quale l'obbligo scolastico viene alzato a 12 anni. Si sottolinea, inoltre, la centralità dell'italiano a livello cognitivo, oltre che puramente linguistico: è a questo proposito che si inizia a parlare di "educazione linguistica", evidenziando come

l'insegnamento della lingua non sia fine a se stesso, ma sia strettamente coinvolto nella formazione dell'individuo.

Nel 1905 viene istituita una "Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia" (MPI, 1909), nel tentativo di trovare una soluzione agli scontri riguardo la riforma della scuola media: la proposta, dunque, prevede un liceo classico con greco e latino, uno scientifico con due lingue straniere (sulla scia delle scuole tecniche) ed infine un liceo moderno con solo latino. Come è spesso accaduto nella storia della politica della scuola italiana, tuttavia, la Commissione decade quattro anni dopo senza essere riuscita a concludere nulla.

La situazione comincia a cambiare nel 1911, con la legge elaborata dal ministro Daneo e promulgata dal suo successore Credaro (MPI, 1911): con questo provvedimento, infatti, le scuole vengono finalmente statalizzate e poste sotto il controllo di Consigli Provinciali Scolastici. Rimane forte, d'altra parte, l'avversione contro il dialetto e le alloglossie, accentuata dalla leva militare: la presenza di un esercito italiano, di fatti, rende necessarie le comunicazioni tra persone provenienti da aree anche molto distanti, comunicazioni che non sono possibili se i soldati non posseggono una competenza per lo meno basilare dell'italiano. Va sottolineata, tuttavia, la convinzione di entrambi i ministri che in Italia l'istruzione sia alla portata di tutti e che ciò che impedisce di sradicare totalmente l'analfabetismo sia l'assenza di volontà da parte del popolo, in particolar modo nel Mezzogiorno: ancora una volta, dunque, l'unificazione linguistica si mostra impossibile a fronte di una mancata unificazione culturale, e per così dire "di spirito", degli italiani.

La situazione rimane pressoché stabile durante il corso della Guerra, e bisogna attendere una circolare emessa da Baccelli nel '19 per avere qualche

novità: l'allora ministro redige una serie di "norme" (MPI, 1919), direttamente rivolte a insegnanti, presidi e provveditori regionali, riguardo alla necessità di dare uno scopo reale all'insegnamento della lingua, sia essa una lingua classica o moderna, quindi leggendo opere letterarie in maniera critica e abbandonando l'approccio meramente filologico che ha lungamente caratterizzato l'educazione scolastica italiana. L'anno successivo queste idee si tramutano in un programma definito, per cui il fine pratico diventa la chiave per l'insegnamento delle lingue straniere: il francese nel ginnasio e inglese e tedesco nelle scuole tecniche.

Il 23 marzo dello stesso anno, tuttavia, Benito Mussolini fonda a Milano i Fasci italiani di combattimento e da quel momento la politica fascista dominerà fino al secondo Conflitto Mondiale, con un cambiamento sostanziale riguardo all'educazione: il focus dell'interesse fascista non è più sulla scuola, ma si sposta sui nuovi mezzi di comunicazione che si diffondono in quegli anni, ovvero la radio e successivamente il cinema. Dal punto di vista dell'italiano, il Fascismo promuove il ritorno ad una lingua "alta" e fortemente basata sul latino, mentre combatte duramente ogni forma di alloglossia e dialettismo: per evitarne l'uso, di fatti, vengono diffuse versioni "italianizzate" dei barbarismi più usati (nell'ambito della vita quotidiana, ma anche dei toponimi e dei cognomi) e ostacolato duramente lo studio delle lingue straniere (Raffaelli, 2010).

La prima riforma dell'epoca fascista viene elaborata dal ministro Gentile nel 1923 (MPI, 1923): differentemente da quanto successo in passato, per la prima volta gli obiettivi sono presentati insieme a metodologie precise per la loro realizzazione. La concezione della cultura e dell'educazione alla base della riforma, ad ogni modo, rimane spiccatamente elitaria, con una forte predilezione

per l'istruzione classica e umanistica (come dimostra il fatto che allo studio del latino vengono assegnate più ore che a qualsiasi altra materia, compreso l'italiano stesso) e un insegnamento scolastico tenuto unicamente nella lingua nazionale.

Sotto la spinta di Giuseppe Lombardo Radice, inoltre, Gentile promuove il progetto "Dal dialetto alla lingua". Esso trova il proprio fondamento in una tradizione, già viva all'epoca del "Proemio" di Ascoli (1873) e alla base del saggio "Pe' nostri manualetti" di Ernesto Monaci (1918), secondo la quale il confronto tra dialetto locale e italiano costituisce la chiave per la diffusione della lingua nazionale. A seguito di tali indicazioni, sempre sotto l'egida del Ministero dell'Istruzione, una serie di manuali su base contrastiva vedono la luce negli anni Venti¹¹, il cui utilizzo tuttavia è destinato a non durare a lungo.

Già dall'anno successivo, di fatti, la riforma gentiliana viene rivista e parzialmente snaturata, come denuncerà lo stesso Gentile, con l'aggiunta di un esame di lingua italiana obbligatorio per tutti gli insegnanti o aspiranti al ruolo. La lotta alle alloglossie si acuisce ulteriormente nel '29 (MPI, 1929) con l'introduzione del Testo Unico di Stato per la scuola elementare, con il quale si elimina ogni possibilità di utilizzo di lingue diverse dall'italiano per l'insegnamento, sancendo dunque la fine del progetto «Dal dialetto alla lingua». Sulla medesima scia si colloca l'intervento promosso nel 1934 dal ministro De Vecchi, volto a "bonificare" la scuola italiana (inizialmente nello specifico quella elementare) dalla dialettologia

¹¹ A tal proposito, un approfondimento sulla collana di eserciziari "Dal dialetto alla lingua" edita tra il 1924 e il 1925, nonché un'analisi del successo della traduzione dal dialetto all'italiano nell'educazione linguistica, si trovano in un interessante articolo di Silvia Demartini (2010).

diffusa; due anni dopo, la “bonifica” viene estesa anche alle superiori con una revisione sostanziale della lista degli autori in programma (De Vecchi, 1937).

Nel 1939, alle soglie della Seconda Guerra Mondiale e dopo quasi un ventennio di controllo dell'istruzione (anche se non dichiarato), il Ministro dell'Educazione Giuseppe Bottai presenta il manifesto della scuola fascista: è la “Carta della Scuola” (Bottai, 1941), con la quale viene introdotta la scuola media unica e rinforzato il ruolo del latino e dello studio della grammatica, a discapito di dialetti e lingue straniere. Da questo momento in poi, e per lo meno fino alla fine della Guerra, la scuola italiana subisce un processo graduale di fascistizzazione, mentre altri provvedimenti (come la chiusura delle scuole Berlitz per l'inglese) ostacolano lo studio delle lingue straniere anche al di fuori degli orari scolastici.

2.3 Il secondo Dopoguerra

La Seconda Guerra Mondiale, ancor più che la politica fascista, agisce come antidoto contro l'analfabetismo che ancora dilaga in Italia: far parte di un esercito costringe gli uomini a comunicare mediante l'utilizzo dell'italiano, cosicché la conoscenza della lingua nazionale si diffonde notevolmente. A questo proposito, inoltre, una spinta viene dalla Costituzione (Assemblea Costituente, 1947) che entra in vigore nel 1948, due anni dopo il referendum che sancisce il carattere repubblicano dell'Italia: per quanto concerne la scuola, di fatti, il documento attribuisce allo Stato il compito di istituire istituti di ogni ordine e grado e sancisce l'obbligo di otto anni di istruzione per tutti i cittadini. A ciò si aggiungono, a completare il quadro, le ondate migratorie interne correlate con la ripresa

economica e l'avvio, nel 1954, delle trasmissioni televisive che tanto aiutano nella diffusione della lingua.

Su un altro versante, con la fine dell'epoca fascista il latino perde il proprio prestigio e si torna a discutere l'ipotesi, con la "Commissione per la riforma della Scuola Secondaria Inferiore" creata dal ministro Rossi nel '56, di una scuola media unica in cui lo studio della lingua classica sia per lo meno opzionale. Questo screditamento del latino è di certo connesso con l'articolo 36 della costituzione "Sacrosanctum Concilium" (Santa Sede, 1963), emanata nell'ambito del Concilio Vaticano II, con la quale, pur riservando l'uso del latino a casi particolari, si chiede che:

«dato però che, sia nella messa che nell'amministrazione dei sacramenti, sia in altre parti della liturgia, non di rado l'uso della lingua nazionale può riuscire di grande utilità per il popolo, si conceda alla lingua nazionale una parte più ampia, specialmente nelle letture e nelle ammonizioni, in alcune preghiere e canti» (Santa Sede, 1963).

Nonostante ciò, quando Ambrogio Donini presenta, insieme al senatore Luporini, l'ennesima proposta per una fusione di elementari e medie con l'eliminazione del latino, questa solleva un'opposizione serrata: del suo progetto il ministro Giuseppe Medici conserverà soltanto l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino a 14 anni (MPI, 1953). Tuttavia, qualche anno dopo la resistenza non è sufficiente a fermare la legge n.1859 (MPI, 1953), con la quale viene finalmente approvata l'unificazione della scuola media. Come voluto da molti

prima di lui, il ministro Gui sancisce chiaramente che «come materia autonoma, l'insegnamento del latino ha inizio in terza classe; tale materia è facoltativa» (MPI, 1963) mentre sul fronte delle lingue straniere viene rafforzato il decreto Ruiz del '45¹², aggiungendo due ore di insegnamento anche nella prima classe delle medie.

Pur con una parvenza d'innovazione, tuttavia, i programmi che seguono questi interventi conservano una forte matrice formalistica e sono ancora basati sul metodo grammatico-traduttivo, con l'aggravante di una spesso seria incompetenza dei docenti: nel 1963, infatti, la "Commissione d'indagine sulla scuola italiana" presieduta dall'Onorevole Ermini presenta una "Relazione sullo stato di sviluppo della pubblica istruzione in Italia" (Gui, 1964), nella quale viene messa in luce una preoccupante impreparazione degli insegnanti secondari. La scuola di massa, del resto, nulla può se non accrescere tale situazione, data la necessità di assumere moltissimi docenti per far fronte al numero crescente degli studenti, docenti che spesso non posseggono una preparazione adeguata all'insegnamento.

2.3.1 La "nuova questione della lingua"

Nel 1964 il Consiglio d'Europa lancia il Modern Language Project, mentre l'Italia ha appena eliminato il latino dalla scuola media reintroducendo le lingue straniere a pieno regime. La vicinanza dell'Europa, tuttavia, stimola la Repubblica

¹² Il decreto varato d'urgenza dal ministro Vincenzo Arangio-Ruiz nel 1945 (MPI, 1945) prevedeva tre ore di studio delle lingue straniere in seconda e terza media e un ripristino, per quanto concerneva la scuola superiore, delle ore precedenti alla bonifica fascista.

a una nuova discussione sulla lingua, che questa volta si lega strettamente con due nuove branche della linguistica nate anche sotto la spinta del lavoro del Consiglio: la sociolinguistica e la pragmalinguistica.

In particolare, questa “nuova questione della lingua”¹³ vede schierati su due fronti per certi versi opposti due intellettuali italiani, Pierpaolo Pasolini e Italo Calvino, entrambi risolti nel combattere l’«antilingua», ovvero quella lingua caratterizzata dal «"terrore semantico", cioè la fuga di fronte a ogni vocabolo che abbia di per se stesso un significato» (Calvino, 1965a in 1980: 151).

Pasolini racconta dunque che si è finalmente raggiunto un italiano che possa dirsi tale, figlio del boom economico e dello sviluppo industriale del secondo Dopoguerra: è una lingua «tecnico-scientifica» che «modifica e omologa tutti i tipi di linguaggi della koinè italiana, nel senso della comunicazione, a discapito dell'espressività» (Pasolini, 1965)¹⁴. Sull'altro versante, se come abbiamo detto per Calvino «il nemico da battere è la tendenza degli italiani a usare espressioni *astratte e generiche*», il suo ideale di lingua sarà «un italiano che sia il più possibile *concreto* e il più possibile *preciso*» (Calvino, 1965b in 1980: 149), in risposta a quel linguaggio dei politici che sembra «uno strumento utile più a non

¹³ Questa espressione dà il titolo a un volume curato nel 1971 da Oronzo Parlangeli (1971), nel quale vengono raccolti tutti gli interventi suscitati dalla conferenza “Nuove questioni linguistiche” tenuta da Pierpaolo Pasolini nel 1964 e poi pubblicata il 26 dicembre del medesimo anno sulla rivista “Rinascita” (Pasolini, 1964).

¹⁴ Questo scritto, insieme a “Nuove questioni linguistiche” (Pasolini, 1964) e altri articoli riguardanti la lingua, è stato poi inglobato nel volume “Empirismo eretico” (Pasolini, 1972).

dire che a dire» (Calvino, 1965b in 1980: 147). Per Calvino, inoltre, non avrebbe più senso discutere del rapporto tra italiano e dialetti, dal momento che ormai anche la lingua nazionale ha acquisito quella ricchezza lessicale che aveva prolungato la vitalità delle lingue locali: piuttosto, «l'italiano si definisce in rapporto alle altre lingue con cui ha continuamente bisogno di confrontarsi» (Calvino, 1965a in 1980: 154), in un'epoca in cui si ha un sempre maggiore bisogno di comunicare a livello internazionale.

Diventa così ancora una volta fondamentale l'apporto della "glottodidattica", e nel febbraio 1966 la rivista «Rinascita», uno dei più accesi campi di battaglia nel dibattito sulla lingua, dedica il proprio supplemento «Il Contemporaneo» alla questione dell'insegnamento dell'italiano in Italia: in questo numero, dunque, si propone di abbandonare l'idea di lingua pura e immobile che ha caratterizzato gran parte delle riflessioni nel passato, puntando invece su una scuola che rispetti tutti gli stimoli che lo studente riceve e fornisca conoscenze grammaticali a partire dall'osservazione dei fatti linguistici.

Dal punto di vista delle lingue straniere, invece, nella seconda metà degli anni Sessanta tra le voci più autorevoli troviamo Renzo Titone e Giovanni Freddi: il primo, autore già nel '61 di un testo (Titone, 1961) in cui propone la sequenza gestaltica¹⁵ per la glottodidattica, poi professore in Ca' Foscari; il secondo, collega

¹⁵ La sequenza gestaltica della percezione, di matrice psicologica, si articola in tre fasi: globalità, analisi e sintesi. La prima fase di globalità prevede un approccio generale all'evento comunicativo o al testo, a cui fa seguito un'analisi con la quale si passa a un percezione più profonda e mirata dei contenuti; infine, la serie si conclude con una riflessione guidata su quanto è stato osservato e appreso. Su questa sequenza è basata

di Titone a Venezia, autore di un testo fondamentale (Freddi, 1970) nel quale viene descritto il metodo situazionale¹⁶ che guiderà l'insegnamento linguistico in Italia negli anni successivi.

2.3.2 *La democratizzazione dell'educazione linguistica*

A partire dalla fine del decennio, numerosi linguisti italiani sono coinvolti in un dibattito sulla natura della glottodidattica, in particolare in relazione alla linguistica applicata con la quale essa è stata spesso identificata.

A tal proposito, Titone mette in luce la metodologia scientifica pluridisciplinare propria della glottodidattica, ma un'evoluzione nella sua ricerca lo porterà a parlare di "psicolinguistica applicata" negli anni successivi (Titone, 1986). Freddi (1991; 1994) sottolinea invece il carattere interdisciplinare della materia, collocandola tra le discipline teorico-pratiche, ovvero quelle tradizionalmente finalizzate alla ricerca

la costruzione dell'unità di apprendimento, ovvero ciò che viene percepito dallo studente come unità di lavoro, corrispondente a una sessione o al più due lezioni incentrate su un medesimo tema e complete in se stesse. A tal proposito si veda Balboni (2013; 2014; 2015).

¹⁶ Il metodo situazionale riprende dalla sociolinguistica il concetto di situazione. Sulla base di ciò, «la lingua viene presentata non in maniera asettica, non focalizzata solo sui contenuti linguistici da imparare, ma inserita in una situazione comunicativa: ogni lezione inizia con la presentazione globale di un dialogo fortemente contestualizzato, attento alle reali condizioni comunicative all'interno delle quali verosimilmente si svolge (ruoli dei locutori, chiave o registro, tempi, luoghi, argomenti,...)» (Laboratorio Itals, 2014).

di soluzioni a problemi. Ancora, Gaetano Berruto (Berruto & Berretta, 1888) precisa che la conoscenza linguistica non è sufficiente per la didattica e, volendo identificare la glottodidattica con una branca della linguistica, questa sarebbe la sociolinguistica nella sua versione applicata. Infine ricordiamo l'intervento di Enrico Arcaini (1978), per il quale la caratteristica propria dell'educazione linguistica sta nell'aver la lingua come oggetto di studio ma anche come mezzo, in quanto metalingua.

Per quanto concerne l'"educazione linguistica", l'espressione viene usata negli anni Settanta per designare per lo meno due concetti distinti. Per alcuni, infatti, si parla di educazione linguistica in riferimento all'insegnamento integrato delle varie lingue: materna e straniera e classiche, a cui si aggiungono anche i linguaggi non verbali. Sull'altro versante, studiosi come Tullio De Mauro ne restringono il significato al solo insegnamento della lingua italiana, del quale mettono in luce la forte valenza sociale e politica (Balboni, 2009).

È proprio De Mauro, nel 1973, a fondare il Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, noto con la sigla GISCEL, e a supervisionare la stesura delle "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica", presentate nel primo convegno dell'associazione nel '75 (GISCEL, 1975). Questo documento, diviso in dieci punti, muove dall'affermazione della centralità del linguaggio verbale (1), del suo avere radici nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale dell'individuo (2) e della pluralità e complessità delle capacità linguistiche (3): a partire da questi presupposti, dopo una panoramica dei diritti linguistici sanciti dalla Costituzione (4), si lancia in una analisi dei caratteri della pedagogia linguistica tradizionale (5), per arrivare ad

affermarne l'inefficacia (6) e i numerosi limiti (7)¹⁷. Infine, il cuore delle "Dieci tesi" è rappresentato dall'enunciazione dei principi dell'educazione linguistica democratica (8) e nell'esplicitazione degli obiettivi che dovranno guidare la definizione di nuovo curriculum per gli insegnanti (9). La conclusione (10) del documento, dunque, mette in luce come ci sia necessità di un cambiamento e come esso debba essere legato «a una diversa impostazione dei bilanci dello Stato e delle scuole, a un diverso orientamento della vita sociale tutta» (GISCEL, 1975), in quanto è lo Stato a dover prendere in carico la formazione dei docenti, indispensabile al cambiamento stesso.

2.4 L'apertura alle lingue straniere

Nel 1971, nel Simposio di Rüsclikon, il Consiglio d'Europa discute dell'applicabilità di un sistema di unità/credito per la lingua all'educazione degli adulti e viene sviluppato il modello funzionale-nozionale per la specificazione degli obiettivi che porterà qualche anno dopo alla compilazione del "Threshold Level" (van Ek, 1975). In Italia, come abbiamo già detto, queste idee vengono ricevute

¹⁷ Le accuse mosse dalle "Dieci tesi" alla pedagogia linguistica tradizionale riguardano il suo essere eccessivamente legata alla lingua scritta e per lo più a una sua versione irrealistica, che non tiene conto dell'effettivo retroterra linguistico degli studenti; ma soprattutto, essa pecca di «parzialità sociale e politica» poiché è formulata sulla base dei bisogni «degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche» (GISCEL, 1975).

con atteggiamento critico e il metodo prediletto in contesto glottodidattico rimane quello situazionale descritto da Freddi (1970).

D'altra parte, tuttavia, l'impulso allo studio delle lingue straniere proveniente dall'Europa stimola l'Italia a varare una serie di decreti per favorirne la diffusione, a partire dai Decreti Delegati¹⁸ del 1974, che aumentano la presenza delle lingue straniere nei curricula per le scuole superiori. Alla fine del decennio, inoltre, in particolare con i programmi nazionali del '79, si nota un tentativo di innestare le nuove metodologie su quelle più tradizionali, nonostante questo avvenga per lo più con scarsi risultati. In contemporanea, tuttavia, diventa sempre più chiaro che il limite nell'insegnamento delle lingue straniere sta nella mancanza di preparazione degli insegnanti, problema che già le "Dieci Tesi" (GISCEL, 1975) avevano messo in luce: così viene varato, nel biennio '77-'78, il "Progetto Speciale Lingue Straniere" (PSLS) per la promozione della mobilità dei docenti, i quali possono passare un periodo all'estero per poi portare in Italia le conoscenze acquisite al loro ritorno (Titone & Sanzo, 1978). Gli anni Ottanta e Novanta, dunque, vedono sorgere nuove proposte per la scuola elementare (con la Riforma Falcucci del 1985), per le superiori (con i piani di studio alternativi redatti dalla Commissione Brocca nel 1986) e per la scuola materna statale (con gli "Orientamenti" del ministro Misasi nel 1991).

Il 7 febbraio 1992 un'ulteriore spinta viene dalla firma del trattato di Maastricht, con il quale si dà vita all'Unione Europea e al concetto stesso di "cittadinanza

¹⁸ Sono noti con questo nome i cinque decreti promulgati il 31 maggio del '74 dal Presidente della Repubblica Leone (MPI, 1974a; 1974b; 1974c; 1974d; 1974e).

dell'Unione". L'articolo 126 del trattato, a proposito di "Istruzione, formazione professionale e gioventù", tra le altre cose sostiene che «l'azione della Comunità è intesa a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri» (Unione Europea, 1992) e impone lo studio di almeno due lingue comunitarie.

Come abbiamo ricordato all'inizio del capitolo, si tratta di un invito che già il Consiglio d'Europa aveva rivolto a tutti i suoi membri quarant'anni prima, e che l'Italia degli anni Novanta accoglie con una serie di progetti o piani nazionali per la diffusione delle lingue straniere e dell'italiano stesso come lingua seconda per i nuovi immigrati: tra questi ricordiamo "Erica" e "Igea" per gli istituti commerciali e turistici, "Comenius" per l'implementazione dell'informatica nella glottodidattica, "Poseidon" per un'educazione linguistica integrata e "A.L.I" (Arte e Lingua per l'Inclusione) rivolto ai giovani stranieri.

Ancora per la formazione dei docenti, il ministro Berlinguer promuove, vent'anni dopo il PSL, il "Progetto Lingue 2000" (Berlinguer, 1999), il quale mira all'innovazione dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere in funzione delle abilità comunicative nelle scuole di ogni ordine e grado. Nel 1999 vengono inoltre attivate le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, istituite nel '90 (MPI, 1990), e parte un progetto universitario di formazione degli insegnanti in materia di Italiano L2.

2.5 L'educazione linguistica italiana dal 2000 ad oggi

Nonostante un tentativo di riforma mai messo in atto ad opera del ministro Berlinguer¹⁹, gli anni Novanta si chiudono con alcuni passi avanti per l'educazione linguistica italiana, soprattutto dal punto di vista di uno svecchiamento delle metodologie, pur in assenza di un quadro organico.

Tale processo di rinnovamento, tuttavia, subisce una profonda frenata con la riforma varata dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Letizia Moratti del 2003 (MIUR, 2003), mossa dalla convinzione che sia necessaria una semplificazione e un riordino del sistema d'istruzione in Italia, per poterne ridurre i costi e gli sprechi. Il ministro, dunque, abolisce la legge varata dal suo predecessore e la sostituisce con una riforma che riporta la scuola italiana indietro nel tempo: si ritorna al maestro unico per le elementari, il tempo pieno viene progressivamente eliminato e vengono redatti programmi particolareggiati per tutti gli anni di istruzione. L'anno dopo, inoltre, parte un progetto per la formazione degli insegnanti elementari in relazione alla lingua inglese, poiché non è più prevista la presenza di un docente specialista. Per quanto concerne la scuola superiore, poi, nel 2005 la Moratti emana un decreto con il quale affida

¹⁹ La "Riforma Berlinguer", nota anche come "legge sul riordino dei cicli" (MPI, 2000) prevedeva una riforma strutturale della scuola, con una nuova suddivisione in due "cicli", primario e secondario, l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 15 anni e l'introduzione di un nuovo tipo di obbligo alla formazione professionale, rivolto a chi abbandona gli studi e fissato a 18 anni. La legge non viene mai tradotta in programmi d'insegnamento ed è abrogata ufficialmente dalla riforma Moratti del 2003 (MPI, 2003).

l'istruzione tecnica e professionale alle Regioni, andando per certi versi contro la stessa Costituzione (MIUR, 2005).

Quest'ultimo provvedimento, in realtà, viene fortemente ridimensionato dal successore del ministro Moratti, Giuseppe Fioroni. Seguendo una politica di correzione più che di ennesima riforma (nota come "strategia del cacciavite"), dal 2006 Fioroni innalza l'obbligo scolastico a 16 anni, incentrando la didattica sulle direttive che arrivano dall'Unione Europea, riporta chiaramente allo Stato la competenza di rilasciare diplomi superiori di ogni tipo e redige nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e le elementari. In aggiunta, il ministro promuove l'azione dell'"Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale" (MPI, 2007a), supervisionato dalla Sottosegretaria Letizia De Torre, insieme ad altre iniziative per l'inserimento degli immigrati che prevedono per la prima volta la conservazione delle lingue d'origine degli studenti non italiani. Riguardo alle lingue straniere, inoltre, nel 2007 viene introdotto l'obbligo per tutti gli studenti universitari di raggiungere una idoneità in inglese almeno pari al livello soglia (B1), ad opera del ministro Mussi (MPI, 2007b).

Ancora nel 2008, tuttavia, il ministro Tremonti parla di tagli all'istruzione, in particolare in relazione al personale scolastico e alla riduzione del numero delle sperimentazioni. Sulla stessa linea si colloca l'azione del successivo ministro Mariastella Gelmini: la sua riforma riduce nuovamente a 14 anni l'obbligo scolastico, introduce il maestro unico alle elementari ed elimina l'obbligo di seconda lingua straniera nella scuola media. Contro tutto ciò che è stato fatto dai suoi predecessori per l'integrazione, inoltre, il ministro Gelmini emana un decreto nel quale sancisce che gli studenti non italofoni vengano giudicati al pari di quelli

italiani. I tagli continuano con il ministro Profumo (novembre 2001-aprile 2013), il quale ha però il merito di ristabilire il concorso di Stato per gli insegnanti.

Un cambio di tendenza si ha con Maria Chiara Carrozza, ministro a cavallo tra il 2013 e l'anno successivo, che redige delle "Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca" (MIUR, 2013): il decreto prevede lo stanziamento di fondi per finanziare l'istruzione degli studenti più meritevoli ma privi di mezzi nonché una riduzione del costo dei testi scolastici, un piano triennale di assunzioni per docenti e personale Ata e un corso-concorso selettivo di formazione nazionale per il reclutamento dei dirigenti scolastici. In generale, inoltre, le misure della Carrozza prevedono un aumento degli investimenti statali destinati all'Università e alla ricerca e al miglioramento degli ambienti scolastici.

A guidare il MIUR dal 2014 al 2016 è Stefania Giannini, nota soprattutto per "La Buona Scuola". Il progetto, stando alle parole stesse del Ministero, «mette al centro l'autonomia scolastica dando gli strumenti finanziari e operativi ai dirigenti per poterla realizzare» (MIUR, 2016a), stanziando inoltre finanziamenti per la scuola e un piano straordinario di assunzioni per i docenti. Per quanto concerne le abilità, inoltre, il piano prevede il potenziamento delle competenze linguistiche e digitali, fondamentali per arricchire il nuovo curriculum "flessibile" degli studenti.

3. L'italiano come lingua straniera

Con l'espressione "italiano lingua straniera" (itaLS) si intende definire quella situazione nella quale

«la nostra lingua non è parlata nell'ambiente ma appresa in un'aula con un docente che decide quale input offrire, in quale varietà, di che tipo, con quali strumenti – e che guida l'esercitazione, il riutilizzo, la verifica e la valutazione.»

(Balboni, 2014)

Si tratta quindi dell'italiano insegnato ed appreso al di fuori dei confini dell'Italia e degli altri Paesi nei quali è annoverato come lingua ufficiale, come San Marino e la Confederazione Svizzera, da parte di coloro per i quali l'input ricevuto è sotto il controllo dell'insegnante e la maggior parte del confronto con la lingua avviene nell'ambito della classe: è questo il caso dell'italiano studiato da stranieri nel loro Paese d'origine.

Tale definizione è inoltre utile per distinguere questa tipologia di apprendimento rispetto all'"italiano lingua seconda" (itaL2), ovvero quella lingua acquisita spontaneamente da uno straniero che si trovi a passare un periodo più o

meno lungo in Italia (o in altri contesti italofofoni) per motivi di studio, lavoro o altro tipo (Balboni, 2014).

La differenza fondamentale tra lingua straniera e lingua seconda, dunque, sta nell'estraneità della prima rispetto all'ambiente in cui l'apprendente vive, ambiente del quale la seconda è invece parte integrante. In aggiunta, nel caso della lingua straniera la supervisione del docente garantisce costantemente che l'input sia corretto a livello formale e appropriato al contesto. Ciò non è possibile con l'italiano lingua seconda, che risulta invece più "autentico" ma al contempo più variegato e soprattutto per il quale l'input non è graduato in base all'effettivo livello degli allievi (Balboni, 2014).

In questa sede ci occuperemo pertanto dell'italiano come lingua straniera, in particolare in relazione al suo insegnamento e apprendimento²⁰ in contesti formali esteri.

²⁰ I termini "apprendimento" e "acquisizione" saranno qui utilizzati in modo interscambiabile, senza precisi riferimenti alla "Second language acquisition theory" elaborata da Krashen (1982). Nella prima ipotesi della teoria, infatti, Krashen distingue tra l'"acquisition" (acquisizione), «"picking-up" a language» attraverso un processo inconscio e spontaneo, e il "learning" (apprendimento), che corrisponde invece al «"knowing about" a language», ovvero la sua padronanza consapevole e formale (Krashen, 1982: 10).

In questa sede si farà tuttavia riferimento esclusivamente all'apprendimento in aula, senza distinzioni riguardo alla coscienza o naturalezza del processo, in riferimento al quale ci si potrà pertanto avvalere di entrambi i termini.

3.1 Il monitoraggio dell'italiano all'estero

Secondo la relazione finale dei più recenti Stati generali della lingua italiana nel mondo, l'interesse per l'italiano è «in costante aumento anche in Paesi in cui lo studio della nostra lingua è stato introdotto recentemente» (MAECI, 2016a: 7), con un aumento significativo del numero di studenti che si avvicinano al suo studio. Le possibili ragioni di tale crescita sono diverse, così come diversi sono i traguardi raggiunti nell'ambito della promozione della lingua e cultura italiana all'estero negli ultimi anni, sotto il controllo vigile del Ministero degli Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI).

3.1.1 *Gli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo*

Un primo fondamentale strumento del Ministero degli Esteri per la gestione della diffusione dell'italiano nel mondo sono gli Stati Generali, inaugurati in prima edizione il 21 ottobre 2014 a Firenze con il tema “L'italiano nel mondo che cambia” (MAECI, 2014a). Si tratta di un incontro a cadenza biennale di esperti del settore, accademici e rappresentanti dei vari organismi attivi nella promozione dell'italiano all'estero, con la finalità di discutere strategie e piani d'azione per il monitoraggio e il rafforzamento della presenza della nostra lingua e cultura fuori dall'Italia.

Ciò risulta fondamentale, come evidenziato nello stesso documento finale degli Stati Generali del 2014 “Stilnovo: le azioni per la diffusione dell'italiano nel mondo che cambia” (MAECI, 2014b), in quanto la promozione linguistica agisce come strumento per la promozione del Sistema Paese nel suo insieme, arrecando

benefici «all'immagine, all'economia, al turismo, all'occupazione e alla posizione dell'Italia nel mondo» (MAECI, 2014b: 1).

A conclusione dell'evento del 2014, dunque, viene presentato un piano d'azione per il Ministero degli Esteri e della Cooperazione Internazionale, basato su tre punti cardine: persone, ovvero gli insegnanti di italiano all'estero; metodi, sia di rilevazione degli studenti di italiano all'estero sia di insegnamento e certificazione; innovazione, vale a dire le iniziative proposte per gli anni successivi; e infine responsabilità, quella di fare il punto della situazione già nel 2015 e rivedersi a Firenze per i nuovi Stati Generali nel 2016 (MAECI, 2014b).

Come preannunciato, il 20 ottobre 2015 si svolge dunque, presso Palazzo Medici Riccardi nel capoluogo toscano, il convegno "Riparliamone: la lingua ha valore". La relazione che dà seguito all'incontro (MAECI, 2015a) presenta dati aggiornati sull'insegnamento dell'italiano nel mondo, alla luce delle nuove modalità di censimento proposte l'anno precedente, con una particolare ripartizione per aree geografiche, sulla spinta del proposito del 2014 di individuare aree prioritarie sulle quali concentrare gli sforzi di promozione nel triennio 2015-2017. Nella stessa occasione si presenta un bilancio dei progetti in corso di elaborazione, dalla formazione degli insegnanti alla realizzazione di un Portale della lingua italiana e di un Osservatorio permanente, e si avvia una riflessione su come la promozione linguistica possa legarsi ai settori privati del *Made in Italy*, in particolare nell'ambito di moda, gastronomia e stile di vita (MAECI, 2015a).

3.1.2 *Gli Stati Generali del 2016: risultati raggiunti*

Il 16-17 ottobre 2016 si svolge a Firenze la seconda edizione degli Stati Generali (MAECI, 2016a). La novità di questa edizione sta nella divisione dei partecipanti in gruppi tematici, per meglio affrontare i vari temi proposti nel modo più completo e produttivo possibile. Il primo passo è, com'è ovvio, tracciare un resoconto di ciò che è stato fatto negli ultimi anni, in particolare sotto la spinta delle proposte presentate in occasione degli Stati Generali del 2014 e dell'evento del 2015: i campi d'azione sono diversi e molti appaiono i risultati conseguiti.

In primo luogo, risulta attivo il Portale della Lingua Italiana, la cui creazione come «rete digitale dell'italiano all'estero» (MAECI, 2014b: 3) era già stata progettata nel 2014: si tratta di un portale online, il cui utilizzo è rivolto in particolare agli stranieri interessati alla nostra lingua, nel quale è possibile consultare dati sull'insegnamento dell'italiano all'estero e notizie dal mondo della promozione linguistica e culturale. Il cuore del sito è costituito dalla sezione "Lingua", nella quale sono contenute le informazioni sui vari contesti di insegnamento dell'italiano a stranieri: scuole, corsi e università. Molto interessante è poi la sottosezione riguardante l'Osservatorio (MAECI, 2015b), nella quale sono presenti i risultati (attualmente aggiornati all'anno scolastico 2014-2015) del censimento degli studenti di italiano nel mondo, con informazioni precise sul contesto d'apprendimento e la ripartizione geografica.

In secondo luogo, a partire dalle riflessioni emerse nel corso degli Stati Generali del 2014 (MAECI, 2014a; 2014b), il Ministero ha profuso energie in azioni volte all'aggiornamento e alla valorizzazione degli insegnanti di italiano a stranieri. Nel 2015 è partito in fase sperimentale il progetto "Laureati per l'Italiano", che

prevede l'invio di laureati specializzati nel settore della didattica della nostra lingua in università straniere dove c'è necessità di tali figure: inizialmente le università coinvolte sono sei, divise tra America, Asia ed Europa. Nel corso del 2016, un ampliamento del progetto ha portato poi al coinvolgimento di 39 università, alle quali sono stati assegnati gli insegnanti vincitori della selezione ad opera di una commissione composta da membri delle Università per Stranieri di Siena e di Perugia e dell'Università degli Studi Roma Tre (MAECI, 2016a). Parallelamente, un Decreto del febbraio 2016 (MIUR, 2016b) ha stabilito una riorganizzazione delle classi di concorso per l'insegnamento, introducendo una novità: la classe di concorso A023, denominata "Lingua italiana per docenti di lingua straniera", grazie alla quale viene assicurato il riconoscimento della peculiarità di questo settore dell'insegnamento, permettendo così di investire risorse mirate alla formazione e al collocamento dei docenti. Infine, a partire dal 2015 sono stati attivati nuovi corsi di aggiornamento rivolti ad insegnanti stranieri di lingua italiana, basati sull'e-learning: l'utilizzo di questa modalità a distanza ha permesso di raggiungere un numero maggiore di docenti e di garantire aggiornamenti riguardo alle moderne tecnologie di apprendimento e nuovi materiali didattici (MAECI, 2016a).

Per quanto concerne invece la mobilità studentesca, si è rafforzato il sistema di borse di studio a stranieri, prevedendo anche aiuti per la formazione dei futuri insegnanti di lingua italiana. Secondo gli ultimi dati raccolti, 571 cittadini stranieri hanno usufruito delle borse di studio offerte dalla Direzione Generale del Sistema Paese nell'anno accademico 2015-2016, ed oltre il 40% di questi ha frequentato corsi legati alla lingua e cultura italiana o al suo insegnamento (MAECI, 2016a).

Continua infine l'aggiornamento dell'Albo degli italofoeni, lanciato nell'ambito della prima edizione degli Stati Generali del 2014: si tratta di uno strumento di censimento delle personalità estere di successo nei vari ambiti professionali che parlano la lingua italiana, ad oggi circa 1.100, finalizzato a mantenere vivo il loro legame con le istituzioni italiane e dare valore alla loro scelta (MAECI, 2016a).

3.1.3 La settimana della lingua italiana nel mondo

La settimana della lingua italiana nel mondo, promossa dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e da altri enti culturali legati al mondo della promozione linguistica (in particolare l'Accademia della Crusca), è una manifestazione che si svolge ogni anno nella terza settimana di ottobre ed è giunta nel 2016 alla sua sedicesima edizione.

Il titolo dell'ultima edizione, "L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design", centra il tema cardine attorno a cui si sono svolte le iniziative culturali del 2016. Questa scelta si inserisce in un percorso più ampio di valorizzazione delle imprese del *Made in Italy*, iniziato già con l'edizione 2014 dedicata all'industria del libro ("Scrivere la nuova Europa", su come l'editoria abbia contribuito a delineare l'identità culturale europea) e proseguito poi con la successiva del 2015 dal titolo "L'italiano della musica, la musica dell'italiano" (MAECI, 2016a).

Un aspetto importante della nuova struttura della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo è la sua poliedricità: svolgendosi in seno ad un progetto su larga scala volto a legare la promozione linguistica a quella più generale del Sistema Paese, il tema della Settimana diventa l'asse attorno a cui ruotano

numerose iniziative in ambiti diversi, a partire dalla stessa pianificazione da parte degli Istituti Italiani di Cultura, i quali orientano i propri programmi anche sulla base di questo evento annuale, ormai diventato punto di riferimento privilegiato per la promozione linguistica e culturale.

La XVII Settimana prevista per il 2017 sarà invece incentrata sul tema “L’italiano al cinema. L’italiano nel cinema”, come già annunciato da Vincenzo De Luca, Direttore Generale per la Promozione del Sistema Paese presso il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, in occasione della Conferenza dei Direttori degli Istituti Italiani di Cultura nel mondo che si è svolta il 19-20 dicembre 2016 (MAECI, 2016b; 2016c).

In occasione del medesimo incontro è stato poi presentato un progetto, emblematicamente denominato “Vivere all’Italiana”, sviluppato insieme al Ministero dei Beni Culturali e del Turismo e al MIUR e in collaborazione con la Società Dante Alighieri e la Rai: si tratta di un piano per la promozione del Sistema Paese all’estero, fondato sull’organizzazione di iniziative culturali di diverse aree tematiche (arte contemporanea, cinema, archeologia, design, enogastronomia, internazionalizzazione dei musei e delle università, turismo culturale) nonché sull’inaugurazione di nuovi Istituti Italiani di Cultura (MAECI, 2016b).

3.1.4 I dati sullo studio dell’italiano all’estero

I dati attualmente disponibili nella sezione “Osservatorio” del Portale della Lingua Italiana (MAECI, 2015b) sono aggiornati all’anno scolastico 2014-2015 e contano un totale di ben 2.233.373 studenti che hanno scelto di studiare la lingua

italiana (più di 400.000 in più rispetto all'anno precedente). Di questi: 22.407 frequentano corsi tenuti dai lettori di ruolo; 225.858 sono studenti universitari; 28.852 sono iscritti alle scuole italiane statali, paritarie, non paritarie o scuole europee o sezioni bilingui e internazionali; 1.224.099 appartengono alle scuole locali; 70.902 seguono corsi presso gli Istituti italiani di Cultura; 264.099 sono studenti dei corsi degli Enti gestori; 122.203 sono soci-studenti dei Comitati della Società Dante Alighieri; infine 324.386 studiano lingua italiana in altri contesti d'apprendimento (MAECI, 2015b).

Come è già stato ribadito, questo aumento vertiginoso è motivato anche da un miglioramento nelle modalità e negli strumenti di computazione degli studenti di lingua e cultura italiana nel mondo. Il numero presentato negli Stati Generali del 2014, di fatti, riguardava per lo più l'insegnamento cosiddetto "strutturato", ovvero quello erogato da istituzioni che ricevono contributi governativi italiani o locali, e sono pertanto facilmente tracciabili. Grazie al lavoro coordinato del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, sia nei suoi uffici centrali che si occupano di promozione linguistica sia negli uffici esteri (in particolare Ambasciate, Consolati e Istituti Italiani di Cultura), e la Società Dante Alighieri, si sono potuti ricostruire i dati riguardanti gli studenti di italiano presso Istituti Italiani di Cultura, scuole italiane statali e paritarie, sezioni italiane presso scuole straniere, scuole europee, scuole straniere pubbliche e private, università, enti gestori dei corsi d'italiano e comitati Dante Alighieri. A questi, in seguito, si è cercato di aggiungere informazioni sull'apprendimento della lingua e cultura italiana in altri tipi di contesti, quali possono essere per esempio associazioni culturali, scuole di lingue locali, scuole popolari o università della terza età, con

l'aggiunta anche di informazioni provenienti da Paesi che erano stati esclusi dalle rilevazioni negli anni precedenti. Per evitare sovrapposizioni e doppi conteggi, infine, sono stati effettuati controlli incrociati tra le varie fonti, rendendo così la raccolta dati il più possibile accurata (MAECI, 2015b).

È interessante notare la ripartizione geografica: la maggior parte degli studenti di italiano si colloca nei Paesi dell'Unione Europea, com'è certamente prevedibile, a cui fanno seguito Asia e Oceania, che insieme contano più del 17% del totale. L'11% degli apprendenti appartiene invece all'America del Nord, di poco superiore all'America Latina. Nel bacino del Mediterraneo e Medio Oriente si colloca quasi il 9% degli studenti, mentre arriva quasi al 6% la percentuale nei Paesi europei extra UE. Infine, in coda ai grafici troviamo l'Africa Sub-Sahariana, con un numero di apprendenti di poco al di sotto dell'1% (MAECI, 2015b).

Nella medesima sezione del Portale è poi presente un utile strumento di ricerca dinamica, attraverso il quale si può accedere al dettaglio dei singoli Paesi presi in esame (MAECI, 2015b). A presentare questi dati è inoltre la relazione finale degli Stati Generali del 2016 (MAECI, 2016a), nella quale viene riportato per ognuno dei Paesi presi in esame il totale degli studenti di italiano, poi suddivisi nelle varie sottocategorie (la tabella completa è consultabile in Appendice A).

A dominare sono la Germania, con ben 337.553 studenti, e l'Australia con i suoi 326.291, seguite da Francia e Stati Uniti, rispettivamente con un totale di 274.582 e 212.528. Notevole è anche il numero di studenti in Egitto (124.925), Austria (88.622) e nella Penisola balcanica (in particolare Albania e Croazia con 75.023 e 86.774 studenti), mentre in America Latina emergono i dati relativi ad Argentina e Brasile (95.487 e 67.054).

Se tuttavia non stupisce che la lingua italiana sia studiata maggiormente in contesti geograficamente vicini alla nostra nazione, come l'Europa occidentale e i Balcani, o in Paesi dove è presente una cospicua comunità di emigrati italiani e loro discendenti, come America Latina, Stati Uniti e Australia, l'obiettivo fissato dal Ministero al termine degli Stati Generali del 2016 è quello di

«superare l'idea di insegnamento dell'italiano solo o principalmente come lingua rivolta alla collettività di origine italiana per rivolgersi invece anche all'utenza locale che non ha legami di discendenza diretta ma che ha comunque un forte interesse per la nostra lingua e la nostra cultura». (MAECI, 2016a: 45)

Ciò può essere fatto, certamente, puntando sugli altri fattori di forza della lingua italiana, che risultano ancora essere legati all'architettura, musica, letteratura e arte in genere, nonché allo stile di vita *Made in Italy*, dal cibo alla moda e al design. In particolare, la valorizzazione del *Made in Italy* sembra la strada da percorrere per raggiungere Paesi in crescita come la Repubblica Popolare Cinese, per la quale la lingua italiana potrebbe avere una forte attrattiva in quanto mezzo di comunicazione sul mercato globale ma anche e soprattutto strumento di comprensione della cultura di nuovi potenziali consumatori (MAECI, 2016a).

Sulla base di simili premesse, pertanto, risulta necessario

«sia potenziare l'offerta formativa fondata sulla motivazione "culturale", sia evidenziare la capacità di spendibilità sociale della competenza in italiano, la sua

capacità di essere utile per poterci fare qualcosa nel mondo contemporaneo».
(MAECI, 2016a: 84)

3.2 Dove si insegna italiano nel mondo

Come evidenziato dai dati presentati dalla recente relazione degli Stati Generali 2016 (MAECI, 2016a) e riportati nell'Osservatorio (MAECI, 2015b), i contesti di insegnamento dell'italiano all'estero sono diversi e si distinguono per lo meno in due grandi gruppi: le istituzioni che ricevono fondi governativi, direttamente dall'Italia o a livello locale, e i corsi di italiano erogati da enti privati o locali che sono per lo più fuori dal controllo del Ministero.

Particolarmente significativa è l'azione delle università estere, distribuite in più di cento Paesi: risultano infatti attivi più di 1.300 corsi di italiano, per la maggior parte erogati dai Centri Linguistici, ma anche nell'ambito dell'offerta dei vari dipartimenti. Si tratta per lo più di corsi tenuti da insegnanti locali ai quali si affiancano spesso lettori madrelingua, la cui presenza è comunque in aumento anche grazie a progetti come "Laureati per l'italiano" che hanno aiutato nello smistamento di insegnanti specializzati nelle università estere richiedenti. Da evidenziare è poi la presenza di 150 Dipartimenti di Italianistica in circa 35 Paesi, dato che segnala la presenza di un interesse verso la ricerca nell'ambito della lingua italiana anche presso le università estere (MAECI, 2017a).

Oltre alle università, poi, tre tipi di istituzioni agiscono in collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri per la promozione linguistica: le Scuole Italiane all'Estero, gli Istituti Italiani di Cultura e i Comitati della Società Dante Alighieri.

3.2.1 *Le Scuole Italiane all'Estero*

Le Scuole Italiane presenti nel mondo, la cui azione è coordinata attraverso gli uffici del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale all'estero (Ambasciate e Consolati italiani), sono un importante strumento per la salvaguardia del bagaglio culturale degli emigrati italiani e dei loro discendenti.

Si tratta per l'appunto di scuole o sezioni italiane di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di secondo grado, frequentate da circa 30.000 studenti fra i quali figurano anche numerosi stranieri, in accordo con il proposito del Ministero di utilizzare queste strutture per la promozione di lingua e cultura, oltre che per la loro conservazione (MAECI, 2017b).

La nascita delle scuole italiane nel mondo si è infatti legata storicamente all'emigrazione e in generale alla presenza di comunità italiane nei Paesi stranieri, a partire dall'Unità d'Italia (Mongiello, 2012). Francesco Crispi, all'epoca presidente del Consiglio e Ministro degli Esteri, è il primo a promulgare una legge per la loro regolamentazione nel 1889 (MPI, 1890a): con l'articolo 1 del Regio Decreto "Portante l'ordinamento organico delle scuole italiane all'estero", pertanto, si sancisce che

«il governo del Re promuove la diffusione all'estero della lingua nazionale, e la educazione e la istruzione degli italiani dimoranti nelle colonie, accordando sussidi agli istituti scolastici non direttamente da esso dipendenti; mantenendo istituti governativi.» (MPI, 1890a)

L'obiettivo del decreto è dunque quello di porre sotto il controllo dello Stato le scuole italiane che erano sorte «spontaneamente» nei Paesi stranieri²¹, per mantenere vivo il legame degli emigrati con la madre patria e contemporaneamente assicurare la supervisione di tali istituti, i cui particolari organizzativi sono da questo momento in avanti «tassativamente stabiliti dal regio governo, e non possono essere modificati senza la sua esplicita approvazione» (MPI, 1890a).

Negli anni successivi, tuttavia, si nota una progressiva diminuzione dell'impegno statale nel sovvenzionare questo tipo di istituzioni, fino a quando anch'esse diventano un importante strumento nella lotta all'analfabetismo imperante in Italia, all'inizio del XX secolo. All'epoca del Fascismo il controllo sulle scuole all'estero si fa più serrato, nell'ambito di un più ampio piano di uniformazione della cultura al pensiero fascista (Mongiello, 2012).

²¹ E' così che viene presentata la situazione al Re Umberto I nell'udienza dell'8 dicembre 1889, in una relazione nella quale viene messo in luce come queste scuole «sparse ovunque esiste una colonia italiana» possano diventare un «valido strumento di diffusione della lingua e del nuovo spirito nazionale» (MPI, 1890b).

Il picco della nascita di nuove scuole si ha però dopo la fine del Secondo Conflitto Mondiale, in concomitanza con un periodo di forte emigrazione italiana all'estero e un aumento degli interessi del Governo nella gestione di questi istituti, in quanto efficaci strumenti di promozione (Mongiello, 2012).

Ad oggi si contano nel mondo 8 scuole italiane statali onnicomprensive, 43 paritarie (istituti privati ma sottoposti alla regolamentazione del MIUR), 7 sezioni italiane presso scuole europee, 77 sezioni italiane presso scuole bilingui o internazionali e svariati corsi di lingua e cultura italiana destinati ai connazionali emigrati e ai loro discendenti, gestiti dalla Direzione Generale per gli Italiani all'Estero (DGIT) (MAECI, 2017b).

3.2.2 *Gli Istituti Italiani di Cultura*

Gli Istituti Italiani di Cultura sono centri di raccolta per tutti coloro, intellettuali e artisti o semplici appassionati, che vogliono intrattenere una qualche relazione con l'Italia. Attualmente se ne contano 83 sedi in tutto il mondo, nelle quali vengono promosse lingua e cultura italiana, dalla classicità fino all'epoca contemporanea, per mantenere viva l'immagine del nostro Paese per mezzo di varie iniziative (MAECI, 2017c).

Secondo una descrizione che il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale fornisce degli Istituti, essi:

«organizzano eventi di arte, musica, cinema, letteratura, teatro danza, moda, design, fotografia e architettura; gestiscono corsi di lingua e cultura italiana secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento; promuovono la cultura scientifica dell'Italia; gestiscono un'efficiente rete di biblioteche; creano contatti tra gli operatori culturali italiani e stranieri; facilitano il dialogo tra le culture fondato sui principi della democrazia.» (MAECI, 2017c)

Se per un verso dunque il ruolo di queste istituzioni è la pubblicizzazione del Sistema Paese nelle sue accezioni artistiche e scientifiche, per un altro gli Istituti si fanno promotori della lingua italiana nel mondo attraverso l'organizzazione di corsi, la gestione di biblioteche e in generale favorendo le relazioni tra l'Italia e i Paesi stranieri in materia di cultura.

3.2.3 *La Società Dante Alighieri*

Similmente agli Istituti Italiani di Cultura, l'obiettivo della Società Dante Alighieri (SDA) è

«la promozione della cultura e dell'arte, per la tutela e la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore per la cultura, la civiltà e la lingua italiana.» (SDA, 2014)

Fondata nel 1889 da un gruppo di intellettuali italiani sotto la guida di Giosue Carducci, la società viene eretta in ente morale con il Regio Decreto n. 347 nel 1893 (MPI, 1893) sotto il Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini, per essere poi assimilata alle organizzazioni non lucrative di utilità sociale (ONLUS) nel 2004 (Parlamento Italiano, 2004) quando alla guida del MIUR c'è Letizia Moratti.

Ad oggi la Società Dante Alighieri conta 87 Comitati in Italia e 423 all'estero, e il suo campo d'azione comprende, oltre alla diffusione di lingua e cultura italiane, la gestione di 300 biblioteche, l'organizzazione di eventi artistici e culturali, la diffusione di libri, l'assegnazione di premi e borse di studio (SDA, 2017) e la promozione di «ogni manifestazione rivolta ad illustrare l'importanza della diffusione della lingua, della cultura e delle creazioni del genio e del lavoro italiani» (SDA, 2014).

Per quanto concerne la diffusione dell'italiano, ben 195.000 soci studenti beneficiano dei corsi di lingua organizzati dalla Società in tutto il mondo (SDA, 2017), nell'ambito del più ampio Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri (PLIDA) il quale si occupa di

«piani di certificazione, formazione dei docenti, produzione di materiali didattici, partecipazione a progetti di carattere nazionale e internazionale, collaborazioni e convenzioni con Istituti Italiani di Cultura, università, scuole pubbliche e private, associazioni» (Masi, 2014: 5)

3.3 Le certificazioni di italiano per stranieri

Le certificazioni linguistiche nascono quando, sotto la spinta del Consiglio d'Europa, si cerca di creare un sistema che permetta di mettere a confronto livelli di competenza linguistica per il loro riconoscimento in diversi Paesi: è da questo tipo di riflessioni che nasce il “Common European Framework of Reference for Languages” (Consiglio d'Europa, 2001), schema che funge da modello per l'elaborazione di materiali da utilizzare nei corsi di lingua e per la valutazione delle competenze.

Come è stato ricordato nel Capitolo 1, una traduzione italiana del Quadro (Consiglio d'Europa, 2002) viene resa disponibile in Italia appena l'anno successivo alla sua originale pubblicazione e diventa da quel momento punto di riferimento anche per le certificazioni della nostra lingua, basate per l'appunto sui sei livelli di competenza (A1-C2) previsti dal documento europeo.

Le prime istituzioni ad aderire ad una convenzione quadro con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale nel 1993 sono l'Università per Stranieri di Perugia (UNISTRAPG), nata nel 1921 per la diffusione della cultura umbra e riordinata come Università appena l'anno precedente, l'Università per Stranieri di Siena (UNISTRASI) e l'Università degli Studi di Roma Tre, entrambe istituite nel 1992, alle quali si unisce pochi mesi dopo anche la Società Dante Alighieri (Loescher Editore, 2011).

Ai quattro enti certificatori riconosciuti si aggiunge poi il Diploma di Lingua Italiana “Firenze” rilasciato dall'Accademia Italiana di Lingua (AIL), associazione

no profit nata nel 1984 dall'unione di scuole pubbliche e private impegnate nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera (AIL, 2017).

3.3.1 II CELI (UNISTRAPG)

La sezione dell'Università per Stranieri di Perugia che si occupa dei certificati di lingua italiana è il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL): questo rilascia i CELI (Certificato di Lingua Italiana), «certificati dell'italiano generale che si rivolgono ad adulti scolarizzati» (UNISTRAPG, 2010), i quali coprono tutti e sei i livelli di competenza linguistica. Questi sono poi ulteriormente scomposti, a seconda dello specifico pubblico per cui sono pensati, in CELI *immigrati* e CELI *adolescenti*. Ai CELI si aggiungono infine i CIC (Certificato di conoscenza dell'Italiano Commerciale), nei livelli Intermedio (B1) e Avanzato (C1), che «ripropongono i compiti e le attività tipiche che si presentano a chi opera effettivamente in ambiti lavorativi italiani» (UNISTRAPG, 2010).

L'Università di Stranieri di Perugia è inoltre socio fondatore dell'associazione europea ALTE (The Association of Language Testers in Europe), di cui è l'unico membro a rappresentanza dell'Italia. Secondo quanto si legge nella descrizione sul sito dell'Associazione, costituitasi nel 1989 e composta oggi da 34 membri,

«the initial aim was to establish common standards for language testing across Europe, thereby supporting multilingualism and helping preserve the rich linguistic heritage of Europe. It was also vital that individual test takers gained a language qualification that was a fair and accurate assessment of their linguistic ability, one

which was recognised around the world, and which could be accurately compared to qualifications in other languages.» (ALTE, 2017)

3.3.2 La CILS (UNISTRASI)

Affiliato all'ALTE è anche il Centro CILS, ovvero la sezione dell'Università per Stranieri di Siena incaricata del rilascio della Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS), la prima in Italia ad adottare lo schema delineato nel Quadro Comune Europeo per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2001) che oggi copre in tutti e sei i suoi livelli di competenza (UNISTRASI, 2017).

Particolarmente interessanti risultano i livelli CILS A1 e CILS A2, per i quali sono previsti modelli diversi in relazione al tipo di pubblico che si approccia all'apprendimento della lingua italiana: si ha pertanto un modulo "bambini" (8-11 anni), uno "adolescenti" (12-16 anni), un "modulo per l'integrazione in Italia" e uno generico rivolto agli adulti. Benché il livello di competenza sia il medesimo, questi moduli si differenziano per contesti comunicativi, tipi e generi testuali e contenuti, plasmati sui bisogni particolari degli apprendenti (UNISTRASI, 2017). I moduli di certificazione CILS A1 e CILS A2 per l'Integrazione in Italia hanno inoltre ricevuto il significativo riconoscimento del Label europeo delle lingue²² nel 2004.

²² Lo European Language Label (ELL) è un riconoscimento, assegnato annualmente o a cadenza biennale, rivolto ad istituzioni impegnate nell'insegnamento e apprendimento delle lingue le cui iniziative si sono mostrate ragguardevoli per creatività e innovazione, ad

Il Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena è inoltre membro, insieme all'Università degli Studi di Roma Tre, dell'European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), associazione sorta nel 2004 con il finanziamento della Comunità Europea, il cui obiettivo è

«to promote the understanding of theoretical principles of language testing and assessment, and the improvement and sharing of testing and assessment practices throughout Europe.» (EALTA, 2017)

3.3.3 La CERT.IT (Università degli Studi di Roma Tre)

L'Università degli Studi di Roma Tre (UNIROMA3) è il secondo membro italiano dell'EALTA. All'interno dell'Ateneo romano ad occuparsi delle certificazioni è in particolare un apposito Ufficio, il cui lavoro comprende la «progettazione, realizzazione, somministrazione e valutazione delle prove di certificazione dell'italiano come lingua straniera» (UNIROMA3, 2017).

I livelli di competenza del Framework (Consiglio d'Europa, 2001) coperti dalla CERT.IT (abbreviazione per "Certificazione di Italiano") sono cinque, differenziati anche per le tipologie di abilità valutate: in A1 – cert.it e A2 – cert.it si analizzano l'*Ascoltare*, il *Leggere e Scrivere* e il *Parlare*; B1 – cert.it comprende le sezioni

individui che hanno raggiunto risultati eccezionali nell'apprendimento di lingue straniere e ad insegnanti di lingua particolarmente meritevoli (Commissione Europea, 2017).

Ascoltare, Leggere e Scrivere, Usi dell'Italiano e Comunicare faccia a faccia; B2 – cert.it è invece diviso in *Ascolto, Lettura, Composizione e Comunicazione faccia a faccia*; e infine in C2 – cert.it, il livello di competenza avanzata, vengono valutate le capacità di *Ascolto, Lettura, Usi e forme dell'Italiano, Composizione e Parlato* (UNIROMA3, 2017).

3.3.4 Il PLIDA (Società Dante Alighieri)

Come già ricordato, la Società Dante Alighieri è l'ultimo Ente certificatore ad essere riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e dal Ministero dell'Università e della Ricerca, nonché recentemente affiliato dell'ALTE.

La certificazione generale rilasciata dalla Società, che prende il nome di PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri), copre tutti e sei i livelli previsti dal "Quadro Comune Europeo" (Consiglio d'Europa, 2001) e tutte le quattro abilità linguistiche (Ascoltare, Leggere, Scrivere e Parlare). A questa certificazione se ne aggiungono poi una pensata specificatamente per gli adolescenti (13-18 anni) e una rivolta a chi studia la lingua italiana come lingua straniera per il suo utilizzo nel mondo del lavoro (SDA-PLIDA, 2017b).

Il PLIDA Juniores copre dunque i livelli di competenza dall'A1 al B2, mentre ne sono esclusi il C1 e C2. Ciò dipende dalla costruzione stessa del test che, benché sia del tutto equiparabile alla certificazione generica, si rifà a situazioni e contesti d'uso più vicini al pubblico per cui è pensato, escludendo pertanto quei domini che risultano estranei agli adolescenti. Di conseguenza, il PLIDA Juniores non

comprende i livelli più avanzati, che richiedono invece un'ampia conoscenza della lingua con riferimento a tutti i suoi possibili ambiti di utilizzo (SDA-PLIDA, 2017b).

Il PLIDA Commerciale comprende invece i livelli di competenza B1, B2 e C1 ed è specifico per la lingua italiana legata ai contesti della finanza, del commercio, dell'industria e in generale degli affari (SDA-PLIDA, 2017b).

3.3.5 L'Associazione CLIQ

L'Associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) nasce nel dicembre 2011 e comincia una proficua collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale a partire dal 2013 (MAECI, 2013).

Lo scopo dell'Associazione è il coordinamento dell'azione dei quattro enti certificatori riconosciuti della lingua italiana, tramite la creazione di un nuovo sistema integrato che sia al contempo conforme agli standard fissati dal Consiglio d'Europa con il "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" (Consiglio d'Europa, 2001) e permetta di superare la frammentazione dell'offerta formativa rivolta agli stranieri desiderosi di approcciarsi allo studio dell'italiano. Si tratta di un «marchio di qualità linguistica chiaramente identificabile», stando alle parole del comunicato stampa rilasciato dal Ministero in occasione dell'avvio dell'iniziativa (MAECI, 2013), che nel corso del 2015 si è graficamente costituito in un logo da apporre sui certificati linguistici rilasciati dai membri (MAECI, 2016a).

La convenzione con il Ministero, inoltre, ha dato l'avvio a un dibattito riguardo alla possibilità di sviluppare una certificazione unica per la lingua italiana. E' stato questo il tema di uno dei gruppi di lavoro costituitisi nell'ambito degli Stati Generali

della Lingua Italiana del 2016, nel quale erano presenti, oltre ad una rappresentanza dell'associazione CLIQ, membri del MAECI, del MIUR, degli Enti certificatori e del Ministero dell'Interno (MAECI, 2016a). In questa occasione, dunque, i membri della CLIQ hanno presentato il piano di sviluppo di un test linguistico da erogare in via telematica (CLIQ CB TEST), inizialmente rivolto in via sperimentale alla sola Repubblica Popolare Cinese ("CLIQ per la Cina"). Nonostante il progetto sia ancora in fase embrionale e la sua realizzazione costituisca una sfida accademica e scientifica notevole, l'obiettivo della definizione di un modello unitario di certificazione *computer-based* risulta essere l'attuale priorità per l'Associazione e i suoi membri (MAECI, 2016a).

3.4 Sociolinguistica dell'italiano come lingua straniera

Un'ultima questione, ma non per importanza, che sembra necessario affrontare in relazione all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera si lega a quello che viene denominato "approccio socio-glottodidattico", ovvero quell'approccio che «mira a focalizzare l'attenzione degli allievi sulla complessità della struttura del repertorio sociolinguistico dell'Italia contemporanea» (Santipolo, 2013: 163).

Quando si parla di didattica dell'italiano, per l'appunto, una prima e fondamentale questione che si pone riguarda la scelta della varietà stessa da insegnare, nonché il ruolo assegnato alle altre varietà all'interno della classe. La competenza sociolinguistica, di fatti, viene chiamata in causa fin dal "Quadro Comune Europeo di Riferimento" (Consiglio d'Europa, 2001) come una delle

componenti costitutive della più ampia competenza linguistico-comunicativa che l'insegnamento deve mirare a costruire. La trattazione dell'aspetto sociolinguistico, tuttavia, risulta essere particolarmente complicata in relazione all'italiano, anche e soprattutto in virtù della storia travagliata della nostra lingua e del suo insegnamento, che si è cercato di riassumere nel Capitolo 2.

Se dunque per lo meno fino all'epoca Fascista la scelta della varietà di base per l'educazione linguistica ricadeva su un italiano cristallizzato e "purificato", privo di quei tratti (dialettali soprattutto) che potessero minare l'unità nazionale, a partire dalla seconda metà del Novecento l'italiano ha assunto il ruolo di lingua d'uso, diventando «lingua di socializzazione primaria» (Berruto, 2003) per un numero progressivamente crescente di persone.

Questa diffusione su larga scala, pertanto, ha comportato un cambiamento all'interno del repertorio linguistico dei parlanti, con la nascita di varietà sorte dalla mescolanza di tratti dell'italiano ed elementi (sia morfo-sintattici che sociolinguistici) propri del dialetto su cui esso si era innestato.

3.4.1 *Il repertorio linguistico degli italiani*

Numerosi linguisti hanno tentato, a partire dalla pionieristica proposta di Pellegrini (1960), di costruire un modello del repertorio linguistico italiano²³,

²³ A tal proposito ricordiamo, dopo Pellegrini (1960), le modellizzazioni proposte da Mioni (1975; 1979), De Mauro (1980), Sanga (1981), Trumper e Maddalon (1982), Trumper (1984), Sabatini (1985) e Berruto (1987).

arrivando a risultati diversi a seconda delle dimensioni di variazione prese in esame.

La variabilità linguistica poggia infatti su cinque assi principali: diatopico, ovvero quello delle variazioni di tipo geografico, diastratico, relativo alle differenziazioni sociali, diamesico dipendente dal mezzo veicolare, diafasico legato ai registri, e infine diacronico, con riferimento ai mutamenti nel tempo. Quest'ultimo tipo di variazione, com'è ovvio, non verrà preso in esame da una qualsiasi analisi di tipo sociolinguistico, che si concentrerà invece sulla dimensione sincronica della lingua, vale a dire la composizione del sistema linguistico in un determinato momento storico.

Nonostante la situazione abbia, dagli anni Ottanta ad oggi, continuato ad evolversi, le categorie definite dai linguisti in quegli anni appaiono come ancora valide anche in relazione all'italiano attuale. Santipolo (2002; 2009), semplificando, racchiude il repertorio linguistico degli italiani in cinque varietà, pressoché ricalcando lo schema di Sabatini (1985): ad un estremo del *continuum* pone pertanto l'italiano standard, seguito dall'italiano semistandard; troviamo poi l'italiano regionale, l'italiano popolare e infine, all'estremo opposto rispetto allo standard, il dialetto (Santipolo, 2002; 2009: 35)²⁴.

²⁴ Tralasciamo in questa sede la trattazione delle lingue minoritarie, sia storiche che recenti, presenti nel territorio Italiano, nonché di quel fenomeno che Santipolo definisce di «semi-dialettologia» (Santipolo & Tucciarone, 2004; 2006), ovvero la «condizione di competenza parziale in dialetto da parte di un alloglotto» (Santipolo, 2013: 163).

Se lo “standard” corrisponde alla varietà di italiano «scritto colto e letterario» che «gode di una posizione di prestigio» (Santipolo, 2002: 198) o «fissato e riconosciuto al più alto livello di istituzionalità» (Sabatini, 1985: 177), particolarmente interessante risulta invece quello che Santipolo (2002; 2003) denomina “italiano semistandard”, richiamando le categorie di “italiano dell’uso medio parlato e scritto” di Sabatini (1985) e di “neostandard” di Berruto (1987; 2012)²⁵.

Si tratta, per Sabatini, di una varietà della lingua nazionale caratterizzata, piuttosto che in diastratia e diatopia, su base diafasica e diamesica: è infatti orale più spesso che scritta (ma non esclusivamente) e propria di tutti i contesti «purché non decisamente formali» (Sabatini, 1985: 171). Distaccandosi leggermente da questa definizione, Berruto riconosce al proprio “italiano neostandard” «un primo grado di marcatezza diatopica» (Berruto, 2012: 27), assegnando a questa varietà anche la denominazione alternativa di “italiano regionale colto medio”. È a questa definizione che sembra avvicinarsi maggiormente Santipolo (2002; 2003), il cui “semistandard” rappresenta dunque

²⁵ E’ lo stesso Sabatini (1985: 171-172) a ricordare come questa varietà fosse in realtà già presente nell’«ideale di una lingua media – parlata e scritta ma anzitutto parlata – veramente comune» (Accademia della Crusca, 1982: 29) di cui parla Nencioni, o ancor prima nella *Umgangssprache* che Spitzer (1922, VII) definisce «semplicemente il tipo di lingua orale dell’italiano che parla in modo ‘corretto’ (normale, medio)».

«una varietà i cui confini sono difficilmente delimitabili ma che pare comprendere aspetti dello standard assieme ad altri propri delle diverse varietà diatopiche, soprattutto a livello fonetico.» (Santipolo, 2002: 198)

Indipendentemente dalla leggera differenziazione nelle definizioni, ad ogni modo, questo tipo di varietà intermedia sembra oggi diffusamente riconosciuto dai sociolinguisti italiani come quello più vicino all'effettivo uso dei parlanti, mentre l'utilizzo dello "standard" tradizionale rimane confinato nelle *élites* intellettuali o specifici gruppi professionali.

3.4.2 Quale italiano insegnare?

Già Sabatini, dopo aver delineato i tratti del suo "italiano dell'uso medio", sostiene che

«l'insegnamento dell'italiano, sia in Italia che all'estero, non può essere tenuto "al riparo" dai problemi fin qui considerati. Almeno la distinzione – ormai fondamentale per la situazione italiana – tra VARIETÀ STANDARD PER L'USO SCRITTO FORMALE e VARIETÀ DELL'USO MEDIO PARLATO E SCRITTO dovrebbe essere presa in considerazione se nell'insegnamento della lingua si perseguono obiettivi differenziati e graduati.» (Sabatini, 1985: 180)

Il suo suggerimento, pertanto, è di abbandonare la tradizionale didattica basata esclusivamente sulla varietà standard, cristallizzata e poco comune, e di

utilizzare piuttosto l'italiano dell'uso medio come varietà di base per l'insegnamento, in quanto più vicino all'effettivo uso dei parlanti, nell'ottica del raggiungimento di «obiettivi differenziati e graduati».

È questa l'idea fondante della socio-glottodidattica, secondo il cui approccio la didassi delle lingue dovrebbe subire un cambiamento di oggetto: esso non sarebbe infatti più costituito da una qualche varietà della lingua, ma dall'intero repertorio linguistico, facendo quindi della competenza sociolinguistica uno degli obiettivi primari dell'insegnamento (Santipolo, 2006). Del resto, lo ricordiamo, la competenza sociolinguistica era già stata presentata dal Framework (Consiglio d'Europa, 2001) come una delle componenti fondamentali della più ampia competenza linguistico-comunicativa.

Per raggiungere questo obiettivo di apprendimento, dunque, Santipolo (2014) descrive una scala composta da tre livelli di sotto-competenza: al grado più basso troviamo la «coscienza sociolinguistica» caratterizzata da una «riflessione sulla struttura sociolinguistica della propria L1» (Santipolo, 2014: 16), seguita da un secondo grado di «consapevolezza sociolinguistica», la quale comporta un graduale avvicinamento alla struttura sociolinguistica della LS (o L2) per arrivare al terzo e ultimo grado, costituito per l'appunto dalla «competenza sociolinguistica», vale a dire la

«capacità procedurale di interpretare il valore sociale delle scelte sociolinguistiche compiute da altri parlanti e pure di compiere e usare adeguatamente tali scelte.»
(Santipolo, 2014: 16)

Dovendo pertanto scegliere una qualche forma di italiano da utilizzare per l'insegnamento, Santipolo introduce il concetto di «italiano didattico», una varietà che per un verso conservi «l'italiano semistandard [o neostandard o dell'uso medio] come riferimento primario» (Santipolo, 2009: 35) e per l'altro costituisca «la migliore rappresentazione, dovutamente calibrata, del reale repertorio linguistico degli italiani» (Santipolo, 2009: 36).

Fondamentale per questo tipo di approccio, fondato sulle cosiddette «Classi a Modelli (linguistici) Variabili» o CMV, è poi l'idea della sua plasmabilità: la varietà didattica da utilizzare viene infatti costruita volta per volta “su misura”, sulla base delle «esigenze comunicative, immediate e future, reali o prevedibili, dei discenti» (Santipolo & Di Siervi, 2010: 12) e affinché i modelli proposti risultino per gli allievi *utili e usabili*²⁶.

Il raggiungimento della competenza sociolinguistica, di fatti, è importante soprattutto in quanto essa fornisce all'apprendente maggiori strumenti

²⁶ Santipolo (2008) definisce l'«utilità» di un modello linguistico sulla base della sua funzionalità per l'apprendente, mentre per il concetto di «usabilità» si rifà alle cinque caratteristiche proposte da Nielsen (2012) e riprese da Anzalone e Caburlotto (2002) in relazione alla facilità d'uso dei siti web (apprendibilità, efficienza, ricordabilità, errori e soddisfazione). L'usabilità sarà quindi il «grado di corrispondenza tra le esigenze del discente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso che sta frequentando» (Santipolo, 2009: 37).

comunicativi e, conseguentemente, maggiori potenzialità espressive²⁷. Ciò è possibile, tuttavia, solo se si pone al centro l'allievo con i suoi obiettivi e bisogni specifici: è così che l'approccio socio-glottodidattico basato sulle CMV diventa una sorta di «Bespoke Language Teaching» (Santipolo, 2016: 9).

Applicando questo approccio alla classe di italiano lingua straniera, poi, è importante anche ricordare che è l'insegnante ad avere il controllo quasi totale degli input linguistici ai quali i discenti sono sottoposti, il primo dei quali sarà proprio il suo idioletto²⁸. Per poter garantire la pluralità di modelli richiesti dalla varietà didattica, pertanto, è necessario che sia in primo luogo il docente ad acquisire coscienza della composizione del repertorio linguistico degli italiani, nonché consapevolezza della posizione occupata dalla propria personale varietà al suo interno.

Sulla base di queste conoscenze, dunque, egli potrà presentare alla classe le diverse varietà che compongono tale repertorio, servendosi imprescindibilmente di materiale audio-visivo specifico ed autentico. Come ben sottolinea Santipolo (2014) infatti, solo l'utilizzo di materiale autentico garantisce un'immagine reale risultando di conseguenza immediatamente spendibile, favorisce una più profonda comprensione della cultura (oltre che della lingua) italiana, costituisce un potente

²⁷ Tale concetto è ben espresso dall'implicazione «Variabilità (variazione) → scelta → potenzialità espressiva» presentata in Santipolo e Di Siervi (2010: 9).

²⁸ Santipolo definisce l'"idioletto" come «la varietà personale di un codice linguistico propria di un singolo individuo, la somma delle sue caratteristiche linguistiche» (Santipolo, 2002: 107) costituente il massimo grado di variabilità linguistica.

fattore motivazionale e soprattutto permette di comporre percorsi personalizzati sulle esigenze della classe.

Sembra importante sottolineare, infine, che l'obiettivo di una didattica dell'italiano lingua straniera così costruita non può né deve essere la trattazione e la descrizione di tutte le singole varietà del repertorio, ma deve essere differenziato a seconda degli assi di variazione presi in esame. Riprendendo la scomposizione in tre gradi della competenza sociolinguistica (Santipolo, 2014), pertanto, si porrà come obiettivo l'acquisizione della competenza completa per quanto riguarda la dimensione diafasica e diamesica, mentre sarà sufficiente raggiungere il livello della «consapevolezza» in particolare in relazione alla variazione diatopica.

Tutto ciò sempre avendo a mente, come ricorda Balboni, che se «non è pensabile mirare a una *descrizione* esauriente delle caratteristiche delle singole varietà», il proposito del docente dovrà essere quello di insegnare ai propri allievi «un *modo in cui ragionare* su questi elementi linguistici» (Balboni, 2014: 112), fornendo loro strumenti utili nell'ottica del *lifelong language learning*.

Appendice A: Studenti di Italiano all'estero. Quadro generale ²⁹

Paese	totale studenti	(a) studenti freq. corsi dei lettori di ruolo (1)	(b) globale studenti univers.	(c) studenti scuole stat. parit., non parit. sez. bil./int. sc. europee	(d) studenti scuole locali (2)	(e) iscritti ai corsi IIC	(f) studenti corsi Enti Gestori DGIT	(g) soci studenti Società Dante Alighieri (3)	(h) studenti altre istituzioni
Albania	75.023	787	4.169	1.071	59.194	1.128	-	161	9.300
Algeria	13.239	268	1.881	60	10.736	562	-	-	-
Angola	200	-	200	-	-	-	-	-	-
Arabia Saudita	123	-	-	100	-	-	-	-	23
Argentina	95.487	212	3.479	4.805	6.359	1.708	56.371	37.846	4.624
Armenia	785	303	785	-	-	-	-	-	-
Australia	326.291	971	3.467	383	261.630	1.017	56.977	4.118	267
Austria	88.622	563	2.699	-	60.005	1.421	-	6.586	17.911
Azerbaigian	556	48	73	-	62	-	-	421	-
Bahrein	15	-	-	-	-	-	-	-	15
Bangladesh	10	-	10	-	-	-	-	-	-
Belgio	14.210	347	467	821	10.903	418	1.166	435	-
Bielorussia	2.941	194	1.020	-	-	-	-	1.264	657
Bolivia	2.072	-	155	-	250	-	-	1.570	97
Bosnia-Erzegovina	750	70	547	-	-	-	-	203	-
Brasile	67.054	603	2.201	1.308	28.583	3.130	19.410	5.959	7.817
Bulgaria	4.585	41	502	925	2.503	655	-	-	-
Camerun	5.094	-	1.327	-	3.235	-	-	-	532
Canada	42.782	50	9.772	-	3.737	1.756	24.423	1.353	2.891
Cile	6.834	-	304	1.856	1.669	462	2.293	430	20
Cipro	5.579	184	764	-	4.749	-	-	66	-
Colombia	6.120	-	1.608	1.898	369	753	-	1.492	-
Congo	187	-	-	112	-	-	-	75	-
Corea	3.981	337	964	-	-	437	-	-	2.580
Costa Rica	5.239	100	200	-	1.115	-	844	3.924	-
Croazia	86.774	394	1.134	-	81.665	412	-	443	3.120
Cuba	2.209	72	126	-	309	-	-	1.239	535
Danimarca	3.754	30	140	-	1.006	282	68	2.188	70
Ecuador	1.597	-	744	-	282	-	-	571	-
Egitto	124.925	2.285	5.287	984	116.570	1.807	-	277	-
El Salvador	411	-	-	-	-	-	-	197	214
Emirati Arabi Uniti	66	-	-	-	-	-	-	36	30
Eritrea	1.431	-	-	1.122	-	-	309	-	-
Estonia	268	56	243	-	-	-	-	25	-
Etiopia	1.111	-	75	756	-	280	-	-	-
Ex Rep. Jug. di Macedonia	4.042	180	873	-	2.742	-	92	225	202
Federazione Russa	7.572	264	834	265	2.341	3.348	-	756	28
Filippine	1.108	126	891	-	-	-	-	217	-
Finlandia	7.568	57	301	-	786	376	-	944	5.161
Francia	274.582	1.692	11.880	1.930	242.168	2.335	4.636	10.749	884
Gabon	529	-	200	-	279	-	-	-	50
Georgia	1.600	34	545	-	382	-	-	483	190
Germania	337.553	1.680	17.250	2.734	74.311	4.115	7.346	6.483	225.314
Giappone	30.691	242	17.539	-	618	8.674	-	524	3.336
Giordania	2.230	486	1.760	-	210	-	20	240	-

²⁹ Si riportano i dati presentati nella relazione "Italiano lingua viva" (MAECI, 2016a: 29-31).

Paese	totale studenti	(a) studenti freq. corsi dei lettori di ruolo (1)	(b) globale studenti univers.	(c) studenti scuole stat. parit., non parit. sez. bil./int. sc. europee	(d) studenti scuole locali (2)	(e) iscritti ai corsi IIC	(f) studenti corsi Enti Gestori DGIT	(g) soci studenti Società Dante Alighieri (3)	(h) studenti altre istituzioni
Grecia	8.154	80	3.764	257	-	347	24	1.691	2.095
Guatemala	2.879	-	1.576	-	65	1.025	-	213	-
India	1.830	262	536	-	45	586	-	30	633
Indonesia	1.610	374	890	-	-	720	-	-	-
Iran	1.893	440	249	202	-	-	-	-	1.442
Irlanda	1.696	94	776	-	-	694	-	226	-
Islanda	375	72	245	-	76	-	27	-	27
Israele	2.014	296	791	-	113	871	-	239	-
Kazakhstan	719	39	267	-	-	-	-	190	262
Kenya	243	-	150	-	-	73	-	-	20
Kosovo	80	-	80	-	-	-	-	-	-
Kuwait	120	-	60	-	-	-	-	-	60
Lettonia	498	79	176	-	20	-	-	25	277
Libano	4.363	37	723	-	2.734	634	-	187	85
Lituania	1.601	-	743	-	-	396	-	175	287
Lussemburgo	1.892	326	382	325	719	-	-	236	230
Malaysia	654	-	634	-	-	-	-	-	20
Malta	4.970	-	136	-	4.675	-	-	159	-
Marocco	7.835	101	196	379	6.654	339	-	267	-
Messico	7.925	522	1.833	-	310	1.378	219	2.224	2.120
Moldova	2.614	-	67	-	1.472	-	-	1.075	-
Monaco	1.811	-	41	-	1.461	-	-	309	-
Montenegro	16.047	-	420	-	15.577	-	-	50	-
Mozambico	380	16	77	-	125	-	118	60	-
Myanmar	26	-	26	-	-	-	-	-	-
Nicaragua	304	-	-	-	189	-	-	-	115
Nigeria	270	180	220	50	-	-	-	-	-
Norvegia	2.284	-	195	-	-	192	-	568	1.329
Nuova Zelanda	2.431	-	210	-	259	-	-	1.800	162
Oman	77	-	62	-	-	-	-	-	15
Paesi Bassi	7.704	-	371	-	73	350	307	5.296	1.307
Pakistan	72	-	72	-	-	-	-	-	-
Palestina ³⁰	160	40	40	-	-	-	-	30	90
Panama	1.036	-	-	-	996	-	-	-	40
Paraguay	3.234	-	121	-	1.461	-	-	1.251	401
Perù	13.913	128	1.278	837	3.415	6.901	-	85	1.397
Polonia	27.560	956	1.679	-	23.878	1.713	-	290	-
Portogallo	2.088	-	1.138	-	41	485	-	369	55
Qatar	15	-	-	-	5	-	-	-	10
Regno Unito	37.154	510	2.460	339	26.801	2.364	4.282	908	-
Rep. Dominicana	1.532	-	599	-	-	-	-	-	933
Rep. Pop. Dem. di Corea	13	-	13	-	-	-	-	-	-
Rep. Popolare Cinese	7.741	557	2.977	-	1.099	-	111	863	2.691

³⁰ Tale denominazione non può essere interpretata come il riconoscimento dello Stato di Palestina da parte dell'Italia e non pregiudica la posizione del Governo Italiano su questo tema.

Paese	totale studenti	(a) studenti freq. corsi dei lettori di ruolo (1)	(b) globale studenti univers.	(c) studenti scuole stat. parit., non parit. sez. bil. / int. sc. europee	(d) studenti scuole locali (2)	(e) iscritti ai corsi IIC	(f) studenti corsi Enti Gestori DGIT	(g) soci studenti Società Dante Alighieri (3)	(h) studenti altre istituzioni
Repubblica Ceca	1.365	157	429	165	-	586	-	185	-
Romania	7.794	621	2.742	943	3.291	462	-	242	114
Senegal	4.010	-	486	-	3.524	-	-	-	-
Serbia	2.000	299	818	90	-	345	-	255	492
Singapore	1.070	-	76	-	-	876	-	-	118
Slovacchia	4.493	71	745	268	2.456	753	-	228	43
Slovenia	13.896	285	348	-	13.191	113	-	30	214
Spagna	29.168	1.362	9.742	1.579	14.081	2.153	-	1.613	-
Sri Lanka	15	-	-	-	-	-	-	-	15
Stati Uniti	212.528	676	71.699	345	44.205	3.401	74.664	4.193	14.021
Sud Africa	3.102	-	331	-	-	55	2.034	2.612	-
Sudan	230	-	47	-	183	-	-	-	-
Svezia	7.840	32	1.317	-	3.536	170	25	631	2.161
Taiwan	2.183	-	1.185	-	512	-	-	-	486
Thailandia	633	94	406	-	118	-	-	109	-
Togo	112	-	-	-	-	-	-	-	112
Tunisia	41.707	110	1.290	184	38.995	863	-	255	120
Turchia	12.869	424	5.323	774	2.063	2.896	-	25	1.788
Turkmenistan	39	-	39	-	-	-	-	-	-
Ucraina	3.270	100	1.527	-	944	53	-	746	-
Uganda	60	-	60	-	-	-	-	-	-
Ungheria	16.063	128	1.456	169	13.899	514	-	25	-
Uruguay	11.380	-	447	642	3.798	377	3.995	179	1.942
Uzbekistan	280	97	248	-	-	-	-	-	32
Venezuela	17.844	-	1.337	174	7.925	3.141	4.338	172	757
Vietnam	1.180	166	880	-	-	-	-	300	-
Zambia	347	-	-	-	347	-	-	-	-
Zimbabwe	87	-	-	-	-	-	-	87	-
totale	2.233.373	22.407	225.858	28.852	1.224.099	70.902	264.099	122.203	324.386

(1) Gli studenti frequentanti i corsi dei lettori di ruolo MAECI sono ricompresi nella colonna (b).

(2) Gli studenti delle scuole locali comprendono anche quelli in cui operano docenti inviati dalla DGIT.

(3) In alcuni paesi la Società Dante Alighieri eroga corsi anche in qualità di Ente Gestore. Gli studenti di tali corsi sono già ricompresi nella colonna (f) e quindi, ai fini del calcolo complessivo, si è tenuto conto di tale sovrapposizione per evitare di contare due volte gli stessi studenti.

I dati relativi alla Svizzera e a San Marino non figurano nella tabella perché in tali paesi l'italiano è lingua ufficiale.

4. I sillabi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS

L'organizzazione del percorso di apprendimento linguistico costituisce una componente essenziale dell'insegnamento di una lingua straniera, ed è pertanto un passaggio delicato che richiede un'attenzione particolare da parte di chi lo compie. Proprio in virtù della sua importanza, dunque, la progettazione ha subito negli anni un processo di graduale centralizzazione, passando dall'essere affidata al singolo insegnante alla presenza di un numero sempre maggiore di materiali già strutturati a cui il docente può affidarsi nella costruzione del percorso didattico.

In particolare, lo strumento più rilevante per la programmazione del percorso di apprendimento è rappresentato dal curriculum, ovvero quello che in ambito glottodidattico può essere definito come

«l'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 sillabo e indicazioni metodologiche per l'organizzazione di un piano didattico e per la verifica dei risultati.» (Diadori et al., 2009: 180)

Il curricolo, quindi, costituisce l'insieme di tutti quei processi finalizzati alla progettazione didattica, a partire dalla definizione dei bisogni degli allievi per determinare mete e obiettivi e di conseguenza il syllabo, il metodo con cui portare avanti l'insegnamento, i materiali da utilizzare e i criteri di valutazione dei risultati raggiunti dagli allievi alla fine del percorso di apprendimento (Spinelli & Parizzi, 2010: 99).

Balboni differenzia poi la "progettazione" dalla "programmazione". Il primo termine, infatti, viene usato in riferimento a quell'azione svolta da «comitati, specialisti, esperti che stilano il curricolo generale e il syllabo» (Balboni, 2014: 71) in preparazione di corsi di ambito scolastico, accademico o strutturato di altra natura. Come già evidenziato, Balboni mette in luce come sia in corso una centralizzazione della progettazione, in quanto

«ormai è evidente a tutti che questa operazione è la chiave di una politica educativa e scolastica e quindi va affidata a specialisti che traducano in progetto curricolare le linee politiche dell'istituzione.» (Balboni, 2014: 71)

Con il termine "programmazione", invece, Balboni (2013; 2014; 2015) intende la ripartizione dei contenuti del syllabo in lezioni, ovvero «unità di acquisizione» di 1-2 ore percepite come unitarie da parte dello studente e basate sulla triade gestaltica (globalità, analisi, sintesi), e cicli di lezioni o «unità didattiche». Una «unità didattica» è definibile come

«una tranche linguistico-comunicativa più complessa, realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legate da un contesto situazionale» (Balboni, 2015: 153).

Essa ha una durata media di 8-10 ore (o più) ed è solitamente basata «su un tema situazionale/culturale [...] che funge da collante tra varie unità d'acquisizione» (Balboni, 2014: 74).

Riprendendo dunque la terminologia definita da Balboni, la creazione del curriculum costituisce la fase di progettazione ad opera di esperti, mentre la sua traduzione in contenuto di singole lezioni rappresenta la programmazione, che resta invece in mano ai singoli insegnanti.

4.1 La specificazione dei contenuti: il syllabo

In particolare, del curriculum è poi parte rilevante il syllabo³¹, che può essere definito come «la specificazione e sequenziazione dei contenuti di insegnamento» (Diadori et al., 2009: 180) o, nel caso particolare dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, la descrizione dei «contenuti dei singoli livelli» (Balboni, 2014: 71) secondo la ripartizione proposta dal “Quadro Comune Europeo di Riferimento” (Consiglio d'Europa, 2001).

³¹ Per un'interessante storia della terminologia, si rimanda a Benucci (2007), che discute dei problemi di definizione storicamente legati all'utilizzo dei termini “syllabo” e “curriculum”.

La natura del sillabo, inoltre, si raccorda con il tipo di progettazione di riferimento: la progettazione didattica³², di fatti, può essere di tipo lineare o reticolare e può basarsi sugli obiettivi, sui compiti o sui cosiddetti “sfondi integratori”.

La progettazione per obiettivi è la più usata nell’ambito della didattica delle lingue, sia in contesti scolastici che istituzionali di varia natura: essa si basa per l’appunto sul raggiungimento di determinati obiettivi definiti in termini di competenze, ovvero «l’insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono ad una persona di compiere delle azioni» (Consiglio d'Europa, 2002: 12). Questo tipo di progettazione lineare si realizza nei “sillabi proposizionali”, nei quali la selezione e sequenziazione dei contenuti è mirata al raggiungimento dell’accuratezza nella produzione (si parla allora di “sillabi formali”) o finalizzata a rispondere alle esigenze linguistiche degli apprendenti sulla base di un’analisi dei loro bisogni (“sillabi funzionali”).

I sillabi di tipo formale e funzionale si raccordano poi anche con la progettazione per sfondi integratori: utilizzata per lo più nell’ambito della scuola dell’infanzia e primaria, essa si basa sulla presentazione di un contesto (uno sfondo, appunto) e su modalità di apprendimento partecipative, seguendo un percorso costruito dal bambino a seconda delle proprie esperienze. Si tratta pertanto di un modello reticolare, in quanto i contenuti non sono proposti secondo

³² Per una riesamina più completa dei diversi modelli di progettazione didattica si veda il capitolo dedicato in Diadori et al. (2009), dal quale si è anche attinto per la stesura di questa sezione.

un ordine pretabilito, bensì introdotti quando richiesti dall'itinerario tracciato via via dall'apprendente.

Un altro modello di progettazione reticolare è basato sui compiti (*task-based*), ovvero attività nelle quali l'uso della lingua è finalizzato alla risoluzione di un problema comunicativo e conseguentemente al raggiungimento di un esito valutabile. I sillabi che si rifanno a questo tipo di progettazione, e che considerano dunque la realizzazione di compiti elemento centrale, sono i "sillabi procedurali", nei quali la definizione dei contenuti e l'organizzazione rimangono in mano al docente, e i "sillabi processuali", in cui è il discente stesso ad essere coinvolto nel processo di costruzione del percorso di apprendimento. Proprio in virtù della centralità dei compiti piuttosto che delle competenze, tuttavia, questi modelli di sillabo hanno attirato spesso critiche motivate dalla supposta impossibilità di suddividere i contenuti in livelli: sono pertanto meno usati, in particolare nell'ambito italiano, dove vengono per lo più preferiti sillabi di tipo proposizionale.

4.1.1 Il "Livello soglia" di Nora Galli de' Paratesi

Un primo tentativo di sillabo per la lingua italiana si è concretizzato, come già ricordato nel Capitolo 1, nel "Livello soglia" redatto da Nora Galli de' Paratesi (1981) sulla scia del "Threshold Level" (van Ek, 1975; van Ek & Trim, 1991) e di "Un Niveau-Seuil" (Coste et al., 1976). Si tratta, tuttavia, di un sillabo piuttosto anomalo, in particolare riguardo a due aspetti.

In primo luogo, esso non intende descrivere tutti i livelli di competenza, i quali verranno formalizzati un ventennio dopo con il "Common European Framework"

(Consiglio d'Europa, 2001), ma si occupa, così come i suoi predecessori per l'inglese (van Ek, 1975) e il francese (Coste et al., 1976), soltanto di delineare le competenze linguistiche relative al «livello soglia», definito come quel

«livello “di capacità” predominantemente orale al quale i discenti saranno in grado di sopravvivere, dal punto di vista linguistico, in un paese straniero e di stabilire e mantenere contatti sociali con parlanti della lingua straniera.» (van Ek, 1979: 57)³³

In secondo luogo, la compilazione di questo sillabo è finalizzata all'utilizzo da parte di «tutti coloro che operano nell'organizzazione dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera» (Galli de' Paratesi, 1981: 4), impegnati nella stesura di programmi e pianificazione di corsi, ma con un particolare bacino d'utenza. Il “Livello soglia” nella sua versione italiana, di fatti, è pensato per

«un pubblico di visitatori temporanei adulti che devono trascorrere periodi non molto lunghi in Italia e che intendono usare la lingua per intrattenere rapporti di tipo non strettamente professionale con parlanti nativi di italiano.» (Galli de' Paratesi, 1981: 20)

Nello specifico, poi, i destinatari sono divisi in sei sottogruppi, nei quali figurano visitatori temporanei, studenti stranieri di lingua e non, studiosi in Italia

³³ La traduzione italiana della citazione è riportata in Nora Galli de' Paratesi (1981: 14).

per ricerca e lavoratori di vari ambiti che si trovino nel Paese per affari o corsi di addestramento. Sono questi, infatti, gli utenti che all'epoca della costruzione del "sillabo" risultavano usufruire in maggior numero dei corsi organizzati dalle istituzioni impegnate nell'insegnamento dell'italiano, mentre è per lo più per ragioni di coerenza, a detta della stessa autrice, che vengono lasciati fuori medici e assistenti sociali che all'estero entrano in contatto con lavoratori italiani emigrati (Galli de' Paratesi, 1981).

La prima parte del volume è destinata all'individuazione dei bisogni dei destinatari, a partire da un'analisi delle situazioni nelle quali essi si troveranno a dover usare la lingua. Queste vengono quindi descritte sulla base degli argomenti, dei ruoli sociali e psicologici rivestiti dal parlante e infine dell'ambiente: l'analisi di questi tre fattori nel loro insieme guida la scelta del registro linguistico ed è altresì punto di partenza per una riflessione sul tipo di interazioni che il discente potrebbe dover affrontare in situazioni così definite.

Si determinano in questo modo le attività linguistiche e gli atti comunicativi, le cui realizzazioni linguistiche costituiscono uno degli obiettivi d'apprendimento (Divisione I) nell'ottica della competenza comunicativa³⁴. Le Divisioni II e III comprendono invece le nozioni generali e specifiche. Le prime sono nozioni che non sono connesse a specifici argomenti ma piuttosto «tendono ad essere rilevanti nella maggioranza se non in tutte le situazioni» (Galli de' Paratesi, 1981:

³⁴ La competenza comunicativa è qui definita come il «sapere come usare una lingua determinata in un contesto situazionale, [...] quali sono gli enunciati di essa che realizzano un atto linguistico.» (Galli de' Paratesi, 1981: 32)

33): esse costituiscono, assieme agli atti linguistici, il nucleo comune a tutti i destinatari del sillabo. Si parla invece di “nozioni specifiche” in riferimento a particolari argomenti e situazioni, i quali saranno pertanto pertinenti ad alcuni e non per forza a tutti i sottogruppi di discenti a cui il sillabo è rivolto.

A conclusione del volume, infine, sono riportati un «inventario lessicale», nel quale sono elencate tutte le forme linguistiche contenute nelle tre divisioni secondo un ordine alfabetico, e un «sommario grammaticale» che contiene invece strutture grammaticali e forme morfologiche.

Vale la pena evidenziare che il “Livello soglia” (1981) presenta un totale di 1500 unità³⁵, ulteriormente selezionate al loro interno a seconda della necessità di un loro apprendimento esclusivamente passivo (quindi in ricezione) o anche attivo (in produzione): com'è ovvio, si tratta di una lista piuttosto incompleta che lascia un ampio margine di sviluppo all'insegnante e agli stessi discenti, ai quali spetta ampliarla a partire dagli esponenti proposti.

Data la limitazione delle competenze coperte dal sillabo, inoltre, è la stessa Galli de' Paratesi ad ammettere la necessità di ulteriori specificazioni pensate per gruppi di destinatari differenti, e pertanto attinenti a situazioni e argomenti diversi da quelli coperti dal “Livello soglia” (Galli de' Paratesi, 1981).

³⁵ Il dato è riportato dalla stessa Galli de' Paratesi (1981: 79), con una specificazione: questa somma comprende tutte le unità semantiche, le quali sono in numero maggiore rispetto alle unità lessicali in quanto uno stesso lessema può essere computato più volte se presentato con più di un significato.

4.1.2 Il “Sillabo di italiano L2” di Lo Duca

Dopo la pubblicazione del “Livello soglia” per l’italiano (Galli de’ Paratesi, 1981) i lavori del Consiglio d’Europa procedono in direzione della creazione di un modello di insegnamento e apprendimento linguistico unitario. Il lavoro di ricerca guidato da van Ek porta dunque ad una revisione del “Threshold Level” (van Ek, 1975) che viene pertanto ripubblicato in una nuova edizione (van Ek & Trim, 1991) nello stesso anno in cui, in occasione del simposio di Rüschtikon, si comincia a paventare l’idea di quel “Common European Framework of Reference” che vedrà la luce in una prima bozza nel ’96 (Consiglio d’Europa, 1996) e in edizione definitiva ad inizio del secolo successivo (Consiglio d’Europa, 2001).

L’eco dei lavori portati avanti a livello europeo si fa sentire anche in Italia, dove il documento diviene disponibile in traduzione appena un anno dopo la sua pubblicazione (Consiglio d’Europa, 2002). Non stupisce, pertanto, che Maria G. Lo Duca, quando nel 1999 si vede affidato il compito di gestire la progettazione didattica per il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell’Università di Padova, si rifaccia proprio alla scansione in sei livelli di competenza proposta dal Quadro. E’ nel 1999, di fatti, che l’Ateneo patavino decide di farsi carico dell’organizzazione dei corsi di lingua italiana rivolti a studenti universitari stranieri in scambio, affidandone il coordinamento presso il CLA all’allora docente di italiano presso la facoltà di Lettere.

Spinta dall’urgenza di una necessaria programmazione e con l’ausilio di numerosi colleghi e linguisti, Lo Duca si dedica dunque alla stesura di un sillabo il quale, dopo una fase di sperimentazione all’interno dello stesso Centro

Linguistico, giunge ad una «provvisoria conclusione» nel 2006 (Lo Duca, 2006) e viene ripubblicato in una seconda edizione cinque anni dopo (Lo Duca, 2011).

Secondo quanto si legge nel capitolo 1 del volume, dedicato a motivare le scelte metodologiche alla base della sua costruzione, lo scopo del lavoro è di delineare e suddividere in livelli sequenziali i contenuti dei corsi di italiano rivolti in particolare a stranieri che si trovino in Italia temporaneamente per motivi di studio. Il Sillabo (Lo Duca, 2006; 2011), dunque, si prospetta come uno strumento per certi versi volutamente eclettico e generale, incentrato sulla descrizione di obiettivi di insegnamento piuttosto che di apprendimento e nel quale risulta assente una riflessione specificatamente dedicata alla valutazione. È questo, probabilmente, che differenzia il volume da altre opere simili pubblicate negli anni precedenti: la stessa Lo Duca cita, di fatti, i sillabi di Barki et al. (2003), Patota e Pizzoli (2004) e Minciarelli e Comodi (2005)³⁶, i quali tuttavia presentano i contenuti nell'ottica delle certificazioni linguistiche di riferimento (rispettivamente CILS, PLIDA e CELI) e sono di conseguenza pensati per un pubblico indifferenziato.

L'assunto di base del Sillabo (Lo Duca, 2006; 2011), in accordo con il Framework (Consiglio d'Europa, 2001), è che l'obiettivo primo dell'insegnamento linguistico sia la competenza linguistico-comunicativa, scomponibile a sua volta in tre sottocompetenze - una pragmatica, una sociolinguistica e una strettamente linguistica - sulle quali si basa la struttura stessa del volume, suddiviso in tre parti

³⁶ Si è deciso di non trattare di questi e altri sillabi dello stesso genere in questa sede, dal momento che essi sono parte di un curriculum finalizzato al superamento di precisi test per l'ottenimento di certificazioni linguistiche e il loro obiettivo non è esclusivamente il raggiungimento di un determinato livello di competenza da parte dell'apprendente.

corrispondenti alle tre competenze e organizzato prima “per temi” e successivamente “per livelli”.

La sezione “Compiti comunicativi e funzioni linguistiche” è dedicata agli

«atti di comunicazione che gli studenti europei, ospiti delle nostre strutture universitarie e delle nostre città, dovrebbero imparare a compiere per rispondere in modo adeguato ai loro bisogni di interazione sociale e di studio.» (Lo Duca, 2011: 25)

A partire dai testi che linguisticamente li realizzano, i compiti sono ripartiti in sette ambiti di esperienze comunicative complesse e vengono talvolta presentati, in particolare se particolarmente standardizzati, seguiti da forme esemplari, senza in ogni caso avere alcuna presunzione di completezza.

La seconda parte del Sillabo (Lo Duca, 2006; 2011), “Compiti e testi”, mira invece alla definizione delle attività linguistico-comunicative legate agli specifici compiti descritti nella sezione precedente. Viene quindi presentata una selezione di tipi o generi testuali, distribuiti nei vari livelli sulla base della loro utilità, frequenza e complessità e suddivisi in tre categorie a seconda delle loro «naturali condizioni di produzione e di fruizione» (Lo Duca, 2011: 38): testi monologici orali, dialogici orali e testi scritti. Tale sistemazione non esclude, tuttavia, che alcuni di essi possano ripetersi in sottogruppi diversi o a diversi livelli, mentre è assente

qualsiasi suggerimento sul loro utilizzo in contesto didattico³⁷, scelta che viene affidata alla sensibilità dell'insegnante.

L'ultima sezione del volume è infine dedicata a "Forme, strutture, significati", ovvero elementi linguistici divisi in dodici categorie. Di fianco alle più tradizionali (nomi, verbi e così via), Lo Duca (2006; 2011) ne aggiunge di nuove: troviamo pertanto "Fonologia e scrittura", "Frase semplice e frase complessa", "Lessico e semantica lessicale" e "Strutture testuali". Nonostante la maggior parte degli esponenti sia presentata insieme ad un esempio, anche in questo caso il Sillabo (Lo Duca, 2006; 2011) non mira a coprire l'intera gamma delle possibilità offerte dalla lingua, ma punta piuttosto a fornire all'insegnante strumenti utili che fungano da punto di partenza per l'organizzazione della didattica.

Per quanto concerne la scelta della varietà di italiano da utilizzare come base per l'insegnamento, Lo Duca (2006; 2011) si rifà alle indicazioni del "Quadro Comune Europeo" (Consiglio d'Europa, 2002), con una preferenza per lo standard almeno fino al raggiungimento di un livello intermedio di competenza, dopo il quale compaiono forme più marcate e complesse. Riguardo alle scelte relative alla sequenziazione dei contenuti, inoltre, Lo Duca (2006; 2011) muove dalle forme più facili e al contempo più utili per l'apprendente, senza tuttavia violare il «bisogno di correttezza formale» (Lo Duca, 2011: 62) che anima molti discenti.

³⁷ Ciò appare coerente, del resto, con il proposito di costruire un sillabo, nel quale non sono previste ulteriori indicazioni sulla programmazione, le quali invece rientrano nel curriculum.

Sembra opportuno evidenziare, infine, la particolare cura che viene dedicata nel volume alla selezione e presentazione degli indici linguistici, riproposti ciclicamente nel Sillabo (Lo Duca, 2006; 2011) ma mai in modo analogo: ogni ricomparsa di un esponente, di fatti, si giustifica con il suo arricchirsi di nuovi approfondimenti e articolazioni, ricalcando così il naturale percorso dell'apprendente.

4.1.3 Il “Sillabo di italiano per stranieri” a cura di Benucci

Parallelamente alle ricerche in ambito patavino, anche l'Università per Stranieri di Siena si ritrova ad affrontare, a cavallo tra i due secoli, il problema della progettazione didattica. Sulla spinta del “Livello soglia” (Galli de' Paratesi, 1981) e dalla collaborazione tra numerosi esperti italiani ed europei nascono così “I programmi di italiano L2” (Benucci et al., 1991) per il Centro Linguistico di quella che all'epoca era ancora la Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri.

Questo primo tentativo è seguito, pochi anni dopo, dalla creazione di un nuovo volume nato da riflessioni e dibattiti di respiro internazionale: il “Curricolo di italiano per stranieri” (A.A. V.V., 1995) vede dunque la luce con il prezioso contributo, tra gli altri, di Massimo Vedovelli e Paolo Balboni. Si tratta, come si evince dal titolo stesso, di un curriculum e non di un sillabo, diviso al proprio interno in tre sezioni: la “Parte Prima” è dedicata alla descrizione dello stato dell'arte dei programmi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo nonché a una ricapitolazione del lavoro svolto in ambito senese; la “Parte Seconda” motiva poi i presupposti e l'impostazione del volume, specificandone gli obiettivi; infine la “Parte Terza” è

incentrata sulle competenze – socio-pragmatica, linguistica ed extralinguistica – e comprende anche una sezione con indicazioni di carattere metodologico sullo sviluppo delle abilità e la verifica degli obiettivi.

In particolare quest'ultima parte del Curricolo (A.A. V.V., 1995), tuttavia, risulta insufficiente per i docenti che in quegli anni insegnano presso il Centro Linguistico dell'Università, i quali mettono insieme un "sillabo interno" con un primo tentativo di suddivisione dei contenuti nei livelli proposti dal "Quadro Comune Europeo" (Consiglio d'Europa, 2001): questo viene sperimentato a partire dal 2004 e costituirà la base per la creazione del "Sillabo di italiano per stranieri", curato da Antonella Benucci e pubblicato nel 2007 (Benucci, 2007).

Il Sillabo (Benucci, 2007) è pensato per l'utilizzo da parte degli insegnanti di lingua italiana che operano all'interno dell'Università per Stranieri di Siena, ed è conseguentemente finalizzato alla programmazione di corsi di lingua italiana, su base trimestrale o mensile, rivolti a studenti universitari in scambio. Come per il Sillabo di Lo Duca (2006; 2011), inoltre, anche in questo caso il materiale proposto non presenta alcun intento certificatorio: i contenuti dei vari livelli, dunque, sono da interpretarsi come standard medi e la loro suddivisione è motivata da necessità di carattere organizzativo.

L'approccio adottato dal Sillabo (Benucci, 2007) è di tipo comunicativo, mentre la sua organizzazione interna è basata sui testi, dai più semplici ai più complessi, i quali fungono da mediatori tra le strutture morfosintattiche e le nozioni o funzioni a cui, riproposti in maniera ciclica nei vari livelli di competenza, via via rimandano. La Parte II del volume, dedicata alla presentazione dei contenuti veri e propri,

parte per l'appunto dagli aspetti testuali per poi affrontare quelli funzionali, linguistici, culturali e sociolinguistici.

La prima sezione muove dal presupposto che sia da considerarsi "testo"

«ogni prodotto comunicativo, in altre parole ogni prodotto che contenga in sé una o più intenzioni comunicative e sia rivolto a uno o più destinatari, più o meno individuabili.» (Benucci, 2007: 64)

Se il fine dell'insegnamento diventa la competenza testuale, dunque, i testi non sono più solo uno strumento per il discente, ma divengono obiettivi di apprendimento, se si considera vero l'assunto secondo cui «comunicare significa interpretare e produrre correttamente testi in contesti determinati» (Benucci, 2007: 67). Per raggiungere questo fine, pertanto, il Sillabo (Benucci, 2007) offre gli strumenti per comprendere i meccanismi di funzionamento dei testi, divisi per generi ma accompagnati anche da indicazioni più dettagliate sulla loro specifica natura: resta poi in mano all'insegnante, in ultima battuta, stabilire quali materiali presentare alla classe tenendo conto dei loro specifici bisogni e competenze.

I testi presentati coprono tutti e sei i livelli di competenza (Consiglio d'Europa, 2001) e sono ulteriormente scomposti su base diamesica. La sezione finale del capitolo, infine, contiene una proposta di lavoro secondo la quale ogni unità didattica muova dalla presentazione alla classe di un testo modello che gli apprendenti possano analizzare e successivamente imitare.

La seconda sezione relativa ai contenuti riguarda poi gli Aspetti funzionali, ovvero i modi in cui l'italiano verrà effettivamente usato dai fruitori del corso di lingua per soddisfare i propri bisogni di interazione sociale. Nella sistemazione delle funzioni, il Sillabo (Benucci, 2007) si rifà al modello “funzionale-integrato”³⁸ proposto da Balboni, il quale per l'appunto integra le precedenti proposte di Jakobson e Halliday per giungere a una scansione di sei funzioni: personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale, poetico-immaginativa e metalinguistica. Ognuno di questi macro-scopi, dunque, si realizza in una serie di atti o generi comunicativi, espressi da una o più espressioni linguistiche, i quali sono a loro volta raggruppati secondo il modello delle abilità linguistiche di base, passive (comprensione orale e scritta) e attive (produzione orale e scritta).

Per quanto concerne gli Aspetti linguistici, invece, l'impostazione del Sillabo (Benucci, 2007) è di tipo pedagogico: le liste proposte, di fatti, non coprono tutto il sistema dell'italiano, ma comprendono quegli elementi della lingua che risultano utili per la tipologia di discenti del Centro Linguistico, nell'ottica più ampia della competenza comunicativa. Sulla base di diverse grammatiche di riferimento e testi didattici, dunque, vengono trattati i vari aspetti per tutti i livelli di riferimento: gli elementi morfologici, a partire dalla tradizionale divisione in “parti del discorso”; la sintassi, secondo il modello valenziale proposto da Tesnière (1959) e ripreso da Sabatini (1990); gli aspetti fonologici e grafematici, con riferimento a diverse varietà e l'aggiunta di indicazioni di carattere prosodico. Come per tutti gli aspetti contenutistici, in ogni caso, sarà cura del docente compiere le scelte finali, sulla

³⁸ Una buona descrizione del modello è consultabile in Balboni, 2015.

base delle conoscenze che i discenti hanno in relazione alla propria lingua madre e in uno spirito di continua collaborazione.

Il successivo aspetto contenutistico analizzato riguarda la competenza culturale: si tratta, a grandi linee, di un tentativo di tracciare una «“grammatica della cultura” italiana, cioè di norme implicite ed esplicite che regolano le interazioni tra nativi» (Benucci, 2007: 196) e che l'apprendente deve imparare a conoscere per poter acquisire una competenza comunicativa adeguata. D'altra parte, rimane compito dell'insegnante la verifica dell'esistenza di eventuali preconcetti, i quali possono risultare particolarmente nocivi per il processo d'apprendimento, e stimolare lo studente a compiere riflessioni di carattere comparativo tra la cultura italiana e quella del proprio Paese d'origine.

L'ultima sezione concerne infine gli Aspetti sociolinguistici, elemento-chiave della competenza comunicativa e intimamente connesso con gli aspetti culturali: anche in questo caso, di fatti, l'italiano si presenta peculiare in virtù della compresenza al suo interno di numerose varietà, distribuite sui diversi assi di variazione. La competenza sociolinguistica, pertanto, mira a creare nell'apprendente una consapevolezza di questa diversificazione, ancora una volta partendo dall'eliminazione di eventuali pregiudizi, «dei parlanti nativi nei confronti della propria lingua, e degli stranieri che decidono di apprenderla» (Benucci, 2007: 216). Tramite l'utilizzo di materiali autentici (i testi, per l'appunto) gli allievi hanno dunque la possibilità di esporsi a una pluralità di modelli, alcuni dei quali andranno a formare la loro competenza produttiva, mentre altri rimarranno limitati alle abilità ricettive.

La conclusione del volume (Benucci, 2007) è dedicata infine alla “Didattica per progetti” e alla “Didattica per temi”. Si tratta, nel primo caso, di una riflessione sulla possibilità di utilizzo di un sillabo processuale, con un tentativo di sistemazione per livelli e una proposta di valutazione dei progetti. A tale scopo, punti cardine sono un’analisi delle attività e delle funzioni linguistiche e l'utilizzazione dei generi testuali come obiettivi di apprendimento valutabili da parte del docente, il cui ruolo è in questo caso di supporto piuttosto che gestionale. La “Didattica per temi” rappresenta invece un insieme di proposte, definite per livello di competenza, di Moduli Linguistici Tematici, i quali vengono utilizzati presso l’Ateneo senese con il fine di «far acquisire all’apprendente la lingua attraverso la presentazione di vari aspetti della civiltà italiana» (Benucci, 2007: 273). Entrambe le sistemazioni, in ogni caso, rappresentano una proposta di mediazione tra i sillabi proposizionali e processuali, nel tentativo di cogliere gli aspetti positivi dell’una e dell’altra tipologia.

4.1.4 Il “Profilo della lingua italiana” a cura di Spinelli-Parizzi

I sillabi di Lo Duca (2006; 2011) e Benucci (2007) che sono stati trattati hanno visto la luce nei Centri Linguistici delle Università di Padova e per Stranieri di Siena a motivo di una necessità operativa di progettazione didattica da parte dei docenti dei due Atenei: questa loro origine motiva anche le scelte parzialmente diverse che le due curatrici hanno compiuto nell’organizzazione che, se in entrambi i casi muoveva dall’esempio del “Livello soglia” (Galli de' Paratesi, 1981) e dalle proposte del “Quadro Comune Europeo” (Consiglio d'Europa, 2002), mancava di un modello strutturalmente solido per la definizione dei contenuti. Il Quadro (Consiglio d'Europa, 2001), di fatti, forniva indicazioni riguardo le

competenze per la comunicazione verbale ma i suoi livelli, anche in virtù di una pretesa unitarietà, erano slegati da una qualsiasi lingua specifica.

E' proprio dalla presa di coscienza di questa mancanza, pertanto, che nei primi anni del nuovo secolo sorgono le Descrizioni per le lingue dei Livelli di Riferimento, con l'obiettivo di

«tradurre, in una particolare lingua, i descrittori del *Quadro* (che definiscono le competenze degli utenti/apprendenti a un dato livello e per una data abilità) attraverso il materiale linguistico, a essa relativo, necessario per mettere in atto tali competenze.» (Beacco, 2010: XIII)

Questi Referenziali, dunque, descrivono una particolare lingua secondo le categorie proposte dal Framework (Consiglio d'Europa, 2001) – l'inventario delle funzioni linguistiche, delle strutture grammaticali, delle nozioni generali e specifiche e le liste lessicali – per un pubblico di esperti impegnati nella progettazione didattica e nella compilazione di materiali per l'insegnamento.

In particolare, la Descrizione per l'italiano vede la luce nel 2010 da un lavoro congiunto di Barbara Spinelli e Francesca Parizzi, con il titolo di "Profilo della lingua italiana" (Spinelli & Parizzi, 2010a): essa comprende i livelli di competenza dall'A1 al B2 e si compone di un volume cartaceo, nel quale trovano spazio i presupposti teorici e alcuni interessanti spunti di riflessione sul "Quadro Comune" (Consiglio d'Europa, 2001; 2002) e le politiche linguistiche europee, un CD-ROM che contiene gli inventari veri e propri e ne rende più agile la consultazione, ed

infine un sito internet (Spinelli & Parizzi, 2010b) in cui sono descritte le diverse fasi del progetto ed è possibile reperire esempi di produzioni orali e scritte per tutti e sei i livelli di competenza.

Per quanto concerne la struttura del Profilo (Spinelli & Parizzi, 2010a), dunque, agli inventari proposti dal Quadro (Consiglio d'Europa, 2001) si è deciso di aggiungerne uno relativo ai generi suddivisi, sulla base delle attività linguistiche, in produttivi, ricettivi e interazionali, sempre considerati nella loro forma sia orale che scritta. I generi costituiscono di fatti l'elemento di correlazione tra le altre categorie nonché punto di partenza per la loro analisi in quanto, interpretati come "azioni sociali", fungono da elemento mediano tra i "can do" espressi dal Framework (Consiglio d'Europa, 2001) e gli strumenti linguistici descritti dal Referenziale (Spinelli & Parizzi, 2010a) per i vari livelli di competenza.

Guardando agli inventari, dunque, quello delle funzioni linguistiche prevede una suddivisione per "famiglie", la cui creazione è finalizzata a «mettere in evidenza i tratti comuni che condividono gruppi di funzioni diverse» (Spinelli & Parizzi, 2010a: 18). Ognuna delle funzioni proposte, inoltre, è seguita da esponenti linguistici esemplari, che possono tuttavia comparire in diverse funzioni e a diversi livelli di competenza se necessario. L'inventario delle nozioni generali e quello delle nozioni specifiche riprendono invece la ripartizione già osservata nel "Livello soglia" (Galli de' Paratesi, 1981), con la classificazione delle unità lessicali rispettivamente per concetti di carattere generale e per categorie semantiche relative ad argomenti specifici. Le strutture grammaticali sono poi descritte a partire dalla tradizionale divisione in "parti del discorso", alle quali si affiancano la trattazione della frase semplice e complessa e una sezione dedicata a "La

costruzione della frase”. Sembra importante segnalare che la scansione in livelli delle strutture grammaticali è in diretta dipendenza dai concetti definiti nelle nozioni generali, nell’ottica di dare al fruitore la possibilità di consultare parallelamente tutti gli inventari proposti. La competenza fonetica e fonologica, infine, comprende prosodia, suoni, ortografia e ortoepia, ed è analizzata dal Profilo (Spinelli & Parizzi, 2010a) in un capitolo dedicato.

Un discorso a sé stante va fatto a proposito delle liste lessicali, la cui formazione è frutto di un’osservazione delle produzioni orali e scritte dei candidati agli esami per il Certificato di Lingua Italiana (CELI) dell’Università per Stranieri di Perugia per i livelli A2, B1 e B2: questi *corpora* sono stati successivamente analizzati in base alla frequenza, messi a confronto con l’inventario per il livello B1 proposto dal “Livello soglia” (Galli de’ Paratesi, 1981) e con il Vocabolario di base di De Mauro (1991b) ed infine valutati da un gruppo di esperti ed insegnanti di italiano L2. Come già ricordato, i lessemi sono stati poi divisi in nozioni generali, che comprendono sia parole grammaticali che lessicali, e nozioni specifiche, composte invece solo da parole lessicali.

L’intera struttura del Profilo (Spinelli & Parizzi, 2010a), così come quella del Quadro (Consiglio d’Europa, 2001) che esso tenta di specificare per l’italiano, è concepita al di fuori di ogni contesto specifico: si tratta dunque di uno strumento per la progettazione dei contenuti, ovvero del sillabo, di un qualsiasi corso di lingua destinato ad adulti (da intendersi come apprendenti con un’età maggiore di sedici anni), previo certamente un adattamento dei suoi contenuti sulla base delle

specifiche caratteristiche dei discenti e della situazione di insegnamento, ovvero di tutti gli elementi che andranno a comporre il curriculum.³⁹

4.2 L'“Attestato ADA. Piano dei Corsi Società Dante Alighieri”

Con la pubblicazione del “Profilo” (Spinelli & Parizzi, 2010a), dunque, anche la lingua italiana acquisisce un documento che consenta una chiave di lettura specifica del Framework (Consiglio d'Europa, 2001), come già era accaduto con le altre lingue europee: un “Profile Deutsch” (Glaboniat et al., 2005) era infatti già disponibile per la lingua tedesca, così come i “Niveles de referencia para el español” (Instituto Cervantes, 2007) e il “Référentiel de l'Alliance Française” (Chauvet, 2008)⁴⁰.

Tuttavia, il Profilo (Spinelli & Parizzi, 2010a) non copre tutti i livelli di competenza, tralasciando in particolare quelli più avanzati (C1 e C2). Esso si

³⁹ Non sono state trattate, in questa analisi del Profilo (Spinelli & Parizzi, 2010a), le sezioni relative alla valutazione, in quanto esse sono apparse poco attinenti ai fini della costruzione del sillabo della quale si occupa il presente capitolo.

⁴⁰ Un discorso a sé stante va fatto per i Referenziali per la lingua inglese, in quanto questi hanno una storia più complessa che comincia con la pubblicazione del “Threshold Level” (van Ek, 1975) e delle successive specificazioni per gli altri livelli che porteranno alla creazione del “Framework” (Consiglio d'Europa, 2001). Le ricerche e i materiali di riferimento da esso derivati sono poi confluiti, a partire dal 2012, nella serie “The English Profile Studies” in cinque volumi, prodotta da Cambridge English Language Assessment e Cambridge University Press (Cambridge University Press, 2015).

configura, inoltre, come una descrizione degli obiettivi linguistici e delle competenze, così come lo erano i “can do” proposti dal Quadro (Consiglio d'Europa, 2001), seppur specificati per l'italiano: entrambi i lavori, di fatti, «si prestano ad essere utilizzati più da chi si occupa di valutazione che da chi fa programmazione didattica» (Arcangeli et al., 2014: 10-11), lasciando pertanto gli insegnanti privi di punti di riferimento nella costruzione dei percorsi. D'altra parte, i sillabi esistenti in ambito italiano (Lo Duca, 2006; 2011 e Benucci, 2007) fanno riferimento ad una situazione d'apprendimento ben precisa: i corsi di lingua rivolti a studenti universitari in scambio, quindi in contesto L2 e con un pubblico i cui bisogni e obiettivi siano quantomeno simili.

Una situazione diametralmente opposta è invece quella della Società Dante Alighieri, ed in particolare della sezione Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri (PLIDA) che, come già evidenziato nel capitolo 3, si occupa di questioni legate alla didattica dell'italiano come lingua straniera, dalla formazione degli insegnanti alla certificazione delle competenze: con i più di 500 Comitati della Dante, infatti, entrano in contatto persone dai profili molto distinti per età, bisogni e obiettivi, ed i corsi stessi sono organizzati con scansioni variabili a seconda del contesto. Ciò ha spinto la Società, nel novembre 2011, ad affidare a un gruppo di lavoro coordinato da Silvia Giugni e sotto la direzione scientifica di Massimo Arcangeli l'elaborazione di una guida che permettesse per un verso di fornire un certo grado di omogeneità ai numerosissimi corsi organizzati nelle singole sedi, per l'altro di assicurare una didattica di alta qualità a tutti gli studenti che ne usufruiscono (Masi, 2014).

Nasce così l'Attestato di frequenza ADA, un attestato rilasciato agli studenti dai diversi Comitati della Società Dante Alighieri a conclusione del percorso

didattico: è importante evidenziare come non si tratti di un'attestazione di competenze o di una certificazione linguistica (com'è invece la certificazione PLIDA), ma di un certificato unico che attesta la partecipazione ad uno qualsiasi dei corsi di lingua organizzati dalla Società che rispettino determinati standard qualitativi e contenutistici.

E' proprio per fissare questi standard, dunque, che nell'ambito del Progetto Lingua Italiana è nata l'idea di costruire un sillabo, il quale potesse

«fornire una descrizione il più dettagliata e precisa possibile dei contenuti dei corsi per l'apprendimento dell'italiano come Lingua Straniera (o come Lingua Seconda) offerti dalla Società Dante Alighieri attraverso i suoi Comitati in Italia e nel mondo.»
(Arcangeli et al., 2014: 7)

Il volume vede la luce nel 2014 con il titolo di "Attestato ADA. Piano dei corsi Società Dante Alighieri" (Arcangeli et al., 2014), dalla collaborazione di diversi esperti nei vari campi dell'insegnamento delle lingue L2/LS, dalla formazione dei docenti e produzione di materiali didattici alla glottodidattica e linguistica acquisizionale.

La pubblicazione del Piano (Arcangeli et al., 2014), tuttavia, ha rappresentato solo l'ultima fase di un'attenta ricerca che ha portato gli autori, a partire dall'analisi dei destinatari dell'offerta formativa e dei lavori condotti in ambito italiano – soprattutto del "Quadro Comune Europeo" (Consiglio d'Europa, 2001), del "Profilo della lingua italiana" (Spinelli & Parizzi, 2010a) e dei sillabi già esistenti (Lo Duca,

2006; 2011; Benucci, 2007) – ed europeo – in particolare i Referenziali per il tedesco (Glaboniat et al., 2005) e il francese (Chauvet, 2008) –, alla costruzione di inventari divisi nei sei livelli di competenza i quali, dopo una revisione da parte del Consiglio Scientifico del PLIDA e di specialisti del settore ed una fase di sperimentazione presso alcuni dei Comitati della Dante, sono andati a costituire la struttura finale del sillabo assieme ad informazioni di carattere metodologico, una guida all'uso, tabelle riepilogative e un'essenziale bibliografia di riferimento⁴¹.

La particolarità del “Piano dei corsi ADA” (Arcangeli et al., 2014) rispetto a materiali analoghi, dunque, può essere riassunta in due caratteristiche principali, la prima delle quali è senza dubbio la completezza: esso mira, di fatti, a descrivere tutti i contenuti che l'insegnante può proporre durante il percorso didattico, i quali sono certamente in numero maggiore rispetto a quelli che lo studente dovrà aver acquisito a conclusione dello stesso. Ciò rende il Piano più ampio rispetto ad altri sillabi incentrati invece sulle competenze obiettivo dell'apprendimento, come possono esserlo per esempio i sillabi per le certificazioni tra cui lo stesso manuale di preparazione al PLIDA (Patota & Pizzoli, 2004), e più esauriente rispetto ai sillabi rivolti esclusivamente a studenti di italiano in contesti L2 (come Lo Duca, 2006; 2011 e Benucci, 2007).

La seconda caratteristica che rende il Piano (Arcangeli et al., 2014) assolutamente innovativo è la sua flessibilità: vista la natura eterogenea dei destinatari dei corsi proposti dai Comitati della Società Dante Alighieri, infatti, era

⁴¹ Le considerazioni metodologiche alla base della costruzione del Piano si leggono in un contributo ad opera della coordinatrice del progetto, Silvia Giugni (2016).

necessario creare un manuale che fosse al tempo stesso unitario ma non prescrittivo, adattabile a contesti di insegnamento anche molto diversi, sempre garantendo il rispetto degli standard qualitativi richiesti per il rilascio dell'Attestato di frequenza ADA. Con questo obiettivo, la struttura stessa dei contenuti del syllabo è stata pensata perché questi fossero somministrabili con differenti modalità, sulla base delle necessità contingenti della classe: alla classica scansione in sei livelli, pertanto, si è aggiunta un'ulteriore suddivisione degli stessi in due o tre moduli che permette una didattica più agevole e personalizzabile. Questa scansione, certamente, è altresì finalizzata al rilascio dell'Attestato ADA in quanto, prevedendo la possibilità di blocchi contenutistici ridotti già a livello istituzionale, permette di descrivere più nel dettaglio il tipo di corso frequentato dallo studente.

4.2.1 La struttura del “Piano dei corsi”

La struttura del syllabo vero e proprio consta di tre parti principali: “I corsi ADA: descrizione per livello”, “Competenze generali” e “Tabelle riassuntive”. La prima parte contiene dunque gli inventari dei descrittori prescelti, suddivisi nei sei livelli di competenza, descritti attraverso un'analisi articolata in quattro sezioni.

“Domini, contesti e temi” tratta delle «sfere di azione o le aree di interesse di un parlante» (Arcangeli et al., 2014: 30) che sulla base del Quadro (Consiglio d'Europa, 2002) sono organizzate in dominio personale, pubblico, professionale ed educativo: si evidenzia, tuttavia, come la trattazione più o meno dettagliata di contesti relativi a tali domini, i quali devono in ogni caso rientrare nel percorso

didattico a tutti i livelli, sia da legarsi alla specifica situazione di apprendimento e ai bisogni dei discenti.

La sezione degli “Obiettivi comunicativi” descrive invece la «capacità [di un apprendente] di agire efficacemente nei contesti sociali in cui si muove» (Arcangeli et al., 2014: 33), competenza che si lega con le strategie comunicative che egli deve saper utilizzare per un'efficace comunicazione. Questi obiettivi comunicativi sono poi ordinati, con fini puramente funzionali e organizzativi, per singole abilità: produzione e comprensione, nelle loro forme orali e scritte, e interazione.

Gli “Obiettivi linguistici” sono poi analizzati con riferimento agli obiettivi comunicativi e come loro realizzazione, gradualmente più ricercata con l'avanzare del livello di competenza: essi si articolano in una sezione di fonetica, ortografia e punteggiatura, una morfosintattica ed una relativa al lessico e alle espressioni comunicative, mentre è lasciato al docente il compito di portare all'attenzione della classe eventuali aspetti sociolinguistici, così come il collegamento a specifici campi semantici. È bene sottolineare, come già ricordato, che si tratta in ogni caso di una proposta di contenuti utili per la didassi, dei quali alcuni andranno a costruire la competenza attiva dello studente, altri verranno esclusivamente presentati in input.

L'ultima sezione della scansione per livelli comprende una lista di “Testi”, sia scritti che orali, priva di qualsiasi presunzione di completezza: essa si rifà piuttosto alle tipologie di fonti più usate nella pratica corrente dell'insegnamento dell'italiano L2/LS, invitando il docente a costruire la propria programmazione favorendo la varietà e soprattutto tenendo conto dell'adeguatezza di un particolare contenuto

testuale rispetto alla competenza degli allievi e all'attività che viene loro richiesto di compiere.

La seconda parte del syllabo è dedicata alla trattazione delle "Competenze generali" ovvero quelle abilità non prettamente linguistiche da presentare comunemente alle classi dei vari livelli: esse comprendono le "Competenze non verbali", i "Contenuti socioculturali" e le "Abilità e strategie di apprendimento".

La conclusione del Piano (Arcangeli et al., 2014) è quindi dedicata ad una serie di tabelle riassuntive dei singoli inventari di descrittori proposti, con particolare riferimento agli obiettivi comunicativi generali, alle strategie comunicative, agli obiettivi linguistici e ai testi. La costruzione di questa specifica sezione, inoltre, è finalizzata a facilitare una consultazione dinamica del syllabo che integri i diversi inventari, permettendo la costruzione di un percorso d'insegnamento quanto più possibile personalizzato da parte degli insegnanti e dei direttori didattici.

4.2.2 *L'implementazione del syllabo: DI.ADA*

A seguito della pubblicazione del "Piano dei corsi" (Arcangeli et al., 2014), all'interno del Progetto Lingua Italiana della Società Dante Alighieri sono proseguite le riflessioni sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda o straniera, sempre nella direzione della creazione di un modello comune per tutti i Comitati sparsi nel mondo. Nasce così il Progetto DI.ADA, un programma di

aggiornamento e formazione dei docenti di italiano a stranieri figlio dei medesimi propositi di qualità e flessibilità che avevano animato la creazione del sillabo⁴².

Per quanto riguarda l'aspetto qualitativo, il rispetto di determinati standard è assicurato dal lavoro integrato di esperti di insegnamento dell'italiano a stranieri con glottodidatti e linguisti, provenienti dal PLIDA e dalle Università Ca' Foscari di Venezia e degli Studi di Padova, ognuno dei quali ha apportato al progetto un prezioso contributo e le proprie specifiche competenze.

Certamente innovativa è invece la struttura stessa del corso, pensato appunto per un pubblico piuttosto variegato: insegnanti di italiano a stranieri, docenti dipendenti del MIUR che vogliono accedere alla classe di concorso A023, studenti e specializzandi nell'ambito della Glottodidattica e della Didattica dell'Italiano L2/LS e delle Lingue Straniere, sia madrelingua italiani che stranieri. Per permetterne la fruizione da parte di così tanti e diversi destinatari, pertanto, il corso è stato pensato in modalità *online-blended Learning*, a cui si aggiunge una sezione ridotta (20 ore) da frequentare in presenza in uno dei Comitati della Società Dante Alighieri convenzionati: la struttura è di tipo modulare, con alcuni argomenti di base e altri opzionali a cui il docente può accedere liberamente a seconda della propria disponibilità.

I "moduli di base", obbligatori per tutti i fruitori del corso, affrontano temi di glottodidattica e approcci e metodologie per l'insegnamento, mentre quelli

⁴² Il Progetto DI.ADA è compiutamente descritto da Santipolo in un contributo pubblicato nel 2016 (Santipolo & Vecchio, 2016), al quale si è fatto riferimento per la stesura di questo paragrafo.

opzionali sono differenziati in due tipologie: i “moduli tematici” trattano argomenti rilevanti riguardo alla didattica dell’italiano a stranieri; i “moduli di area” si occupano invece di temi specificatamente legati ad un particolare contesto geografico (per esempio “Didattica dell’italiano ad anglofoni” o “a ispanofoni”). A conclusione di ogni sottosezione, della durata di 4-8 ore di studio, il corso prevede poi un test di valutazione delle competenze acquisite, mentre la frequenza di tutti i moduli è finalizzata al conseguimento di una certificazione di abilità all’insegnamento: il “Certificato di competenza in Didattica dell’Italiano L2/LS”, DI.ADA per l’appunto, prevede dunque una prova scritta e una pratica, con la richiesta di sviluppo di una Unità di Apprendimento.

Questo programma di formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingua italiana agli stranieri, dunque, nasce con le medesime necessità e gli stessi obiettivi del “Piano dei corsi” (Arcangeli et al., 2014) che l’ha di poco preceduto – flessibilità, personalizzabilità da parte dei fruitori, completezza e continuo aggiornamento – per garantire sempre alla didattica nell’ambito dei Comitati della Società Dante Alighieri altissimi standard qualitativi, pur nel rispetto della grande diversità di contesti sia di formazione dei docenti sia di didattica che li caratterizzano.

4.2.3 Le novità del Piano: verso la creazione di uno standard

Se si è già messo in evidenza come il progetto alla base del “Piano dei corsi” (Arcangeli et al., 2014) si differenzi da lavori simili che l’hanno preceduto in virtù della propria completezza e flessibilità, sembra tuttavia opportuno analizzare

queste difformità più nello specifico, per poter meglio cogliere l'innovazione e soprattutto l'audacia di alcune delle scelte compiute dagli autori.

In primo luogo, il Piano (Arcangeli et al., 2014) è il primo sillabo che comprende tutti i livelli di competenza per un pubblico indifferenziato e a fini puramente didattici: il "Livello soglia" (Galli de' Paratesi, 1981) si occupava di fatti della descrizione del solo livello B1, il Profilo (Spinelli & Parizzi, 2010a) tralascia invece i livelli di Efficacia (C1) e Padronanza (C2), mentre Lo Duca (2006; 2011) e Benucci (2007) si rivolgono ad un'unica tipologia di pubblico piuttosto specifica, così come i sillabi per le certificazioni sono prettamente finalizzati a descrivere le conoscenze necessarie al superamento dei test relativi, piuttosto che alla programmazione didattica.

Osservando dunque la struttura del "Piano dei corsi" (Arcangeli et al., 2014), si nota che una prima sezione è subito dedicata all'analisi dei diversi domini: questa risulta certamente più completa di quella presente nel "Livello Soglia" (Galli de' Paratesi, 1981), soprattutto a causa della scelta ristretta di destinatari di quest'ultimo, e più strutturata rispetto al "Sillabo di italiano L2" (Lo Duca, 2006; 2011), nel quale si fa riferimento ai domini ma questi non sono fatti oggetto di un'analisi specifica. Da notare invece come questo aspetto non sia affatto trattato in Benucci (2007) e nel Profilo (Spinelli & Parizzi, 2010a), dove è invece considerato come sottinteso alle altre sezioni.

Per quanto concerne gli obiettivi comunicativi, il Piano (Arcangeli et al., 2014) riprende lo schema inaugurato già dal "Livello soglia" (Galli de' Paratesi, 1981), nel quale l'insegnamento della lingua straniera si basa su un approccio comunicativo, e poi dal "Quadro Comune Europeo" (Consiglio d'Europa, 2001), dove la didattica

è dichiaratamente orientata all'azione. È questa una sezione che di fatti ritroviamo in tutti i sillabi analizzati, benché organizzata in maniera differente: alcuni, come il "Livello soglia" (Galli de' Paratesi, 1981) o il "Sillabo di italiano L2" (Lo Duca, 2006, 2011), trattano questo aspetto sotto l'etichetta di atti o compiti comunicativi, altri (Benucci, 2007; Spinelli & Parizzi, 2010) preferiscono parlare di funzioni linguistiche. In ogni caso, tuttavia, il riferimento è a "ciò che si fa" con la lingua, con un focus di tipo pragmatico che muove proprio dall'idea di apprendente come "attore sociale" nata ed evolutasi in ambito europeo a partire dagli anni Settanta.

Procedendo con l'analisi, l'aspetto testuale acquista un proprio ruolo fondamentale nella didattica delle lingue con la costruzione del Framework (Consiglio d'Europa, 2001): esso risulta infatti assente nel "Livello soglia" (Galli de' Paratesi, 1981) mentre compare in tutti i sillabi che si rifanno per la propria struttura al documento europeo. Il Piano (Arcangeli et al., 2014) include pertanto una lista di testi per ogni livello di competenza, sottolineando inoltre l'importanza della varietà di modelli nella classe di lingua nonché della loro necessità di essere adeguati rispetto alla competenza degli allievi.

Particolarmente interessante è poi la scelta di introdurre, accanto a contenuti più squisitamente linguistici che com'è prevedibile non mancano in nessuno dei sillabi analizzati, aspetti relativi a quelle competenze generali descritte dai "can do" del Framework (Consiglio d'Europa, 2001). In particolare, il sillabo ADA (Arcangeli et al., 2014) tratta le competenze non verbali, i contenuti socioculturali e le abilità e strategie di apprendimento: mentre i primi due aspetti si legano alla conoscenza della cultura connessa alla lingua oggetto della didassi, l'ultimo appare piuttosto

finalizzato alla formazione generale dello studente, trattando di capacità che egli potrà acquisire durante il corso di lingua per poi utilizzarle anche in altri ambiti.

In generale, dunque, a confronto dei sillabi che l'hanno preceduto il "Piano dei corsi" (Arcangeli et al., 2014) sembra tentare un approccio diverso, coniugando la generalità del Quadro (Consiglio d'Europa, 2001) con la specificità linguistica richiesta per la programmazione didattica di un corso di lingua italiana, indipendentemente se come lingua seconda o straniera: anche in questo, di fatti, il "Piano dei corsi" (Arcangeli et al., 2014) risulta più completo rispetto ad altri lavori simili, poiché presenta uno schema di base che può essere applicato a situazioni anche molto diverse, come possono esserlo la didassi dell'italiano in Italia o in un qualsiasi contesto estero. Ancora su questa linea si può collocare l'aggiunta di ulteriori sottolivelli rispetto ai sei previsti dal Quadro (Consiglio d'Europa, 2001), una decisione che benché abbia certamente un carattere funzionale, legandosi al rilascio dell'Attestato ADA, rende d'altronde il sillabo più elastico e minuzioso, attento ai bisogni di una gran varietà di possibili destinatari.

A tal proposito, inoltre, sembra doveroso porre l'accento sulla presenza in coda al volume di tabelle riassuntive per tutti i livelli e per le diverse abilità e sottocompetenze: prima del Piano (Arcangeli et al., 2014), infatti, solo il "Profilo della lingua italiana" (Spinelli & Parizzi, 2010a) aveva tentato la costruzione di uno strumento simile, grazie alla presentazione elettronica degli inventari che, si ricorda, non sono compresi nel volume cartaceo ma sono consultabili sul CD-ROM ad esso correlato. La scelta del sillabo ADA (Arcangeli et al., 2014), invece, è di includere anche questa sezione nella versione a stampa, permettendo una consultazione incrociata non solo tra diversi di livelli di competenza, ma anche tra

diverse sottocompetenze, e creando così un testo unico che possa fornire una guida elastica e di facile utilizzo ad insegnanti e direttori didattici dei Comitati di tutto il mondo.

Si può pertanto affermare, in ultima battuta, che l'audacia degli autori del "Piano dei corsi" (Arcangeli et al., 2014), e più in generale del gruppo di lavoro del PLIDA, risieda soprattutto nell'aver mirato alla costruzione di un manuale che avesse respiro internazionale: che tenesse conto della storia della didattica delle lingue in ambito italiano ed europeo e di tutti i lavori che ne sono derivati, e che al contempo puntasse a risultati ambiziosi, pur muovendosi talvolta su un terreno scivoloso in assenza di modelli di riferimento chiari. Si tratta, certamente, solo del primo passo ad opera della Società Dante Alighieri verso la creazione di uno standard internazionale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, che si spera possa dare avvio a nuove ricerche in materia e portare, nell'arco di pochi anni, all'adozione di soluzioni innovative per la didattica.

Conclusione

In questo lavoro si è cercato di delineare lo stato dell'arte riguardo all'insegnamento della lingua italiana agli stranieri: si è affrontato il tema della diffusione delle lingue in Europa (capitolo 1), successivamente ristretto al solo ambito italiano analizzato prima nella sua storia passata (capitolo 2) e dopo nelle sue condizioni attuali (capitolo 3), per giungere ad un'analisi degli strumenti ad oggi disponibili per la progettazione didattica (capitolo 4).

Nel capitolo 1 si è dunque cercato di mostrare come l'intervento del Consiglio d'Europa, in particolare a seguito del "Major Project in Modern Languages" lanciato nel 1964, abbia profondamente influenzato la didattica delle lingue straniere. Attraverso la creazione di un modello funzionale-nozionale per la specificazione degli obiettivi linguistici e l'adozione di politiche educative comuni, il Consiglio è giunto alla costruzione di uno standard europeo concretizzatosi nel "Common European Framework of Reference" (Consiglio d'Europa, 1996; 2001): le idee chiave di questo documento, che verranno acquisite anche in ambito italiano, sono la centralità dell'apprendente come "attore sociale" e la competenza comunicativa come obiettivo primario della didassi delle lingue straniere.

Nel secondo capitolo si è invece tentata una ricostruzione della storia dell'educazione linguistica in Italia per evidenziare come, pur in una situazione di costante precarietà politica e attraverso il susseguirsi di vari dibattiti sulla

“questione della lingua”, si sia riuscito in qualche modo a delineare un repertorio dell’italiano e ad integrare la competenza linguistica (nella lingua nazionale e nelle lingue straniere) all’interno della scuola e nella formazione dei docenti.

Successivamente, con il capitolo 3, si è descritto lo stato dell’arte dell’italiano come lingua straniera, ovvero insegnato ed appreso in Paesi non italofoeni, a partire dai dati presentati negli ultimi Stati Generali (MAECI, 2016a): si è evidenziato come lo studio della nostra lingua all’estero sia in costante crescita, così come sono in aumento le iniziative in favore della sua diffusione, ad opera del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, ma anche e soprattutto dei vari enti che con esso collaborano. Si è cercato di mettere in luce come negli ultimi anni le istituzioni abbiano unito i loro sforzi nella direzione di un maggior controllo della presenza dell’italiano all’estero e del suo insegnamento, tramite la creazione dell’associazione CLIQ e il progetto di una certificazione unica e *computer-based*.

Per quanto concerne gli aspetti sociolinguistici, si è voluto mostrare come ci sia stata una rivalutazione del repertorio linguistico italiano nel suo insieme, attraverso l’adozione di un approccio socio-glottodidattico che mira a fornire migliori strumenti espressivi all’apprendente fin dai livelli più bassi: tramite l’introduzione della varietà di “italiano didattico” (Santipolo, 2009) e delle Classi a Modelli linguistici Variabili (Santipolo & Di Siervi, 2010), l’insegnamento linguistico è stato progressivamente incentrato sull’apprendente, con l’obiettivo di dotarlo di strumenti “utili” e “usabili” per la comunicazione.

Il quarto e ultimo capitolo è stato infine dedicato agli strumenti per l’insegnamento della lingua italiana agli stranieri, a partire dal curriculum per poi

focalizzare l'attenzione sul sillabo: si è trattato il tema prima da un punto di vista storico, raccontando i diversi tentativi di organizzazione dei contenuti che si sono succeduti a partire dal "Livello soglia" (Galli de' Paratesi, 1981) figlio delle riflessioni europee, per poi giungere alla descrizione dell'ultimo sillabo nato nell'ambito del Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri, l'"Attestato ADA. Piano dei corsi Società Dante Alighieri" (Arcangeli et al., 2014). Si è cercato di mettere in luce le novità del Piano rispetto agli strumenti precedenti, costituite principalmente dalla sua completezza contenutistica e da una grande flessibilità d'utilizzo, nell'ottica della creazione di uno standard unico per tutti i Comitati della Società Dante Alighieri.

Appare questa, del resto, la medesima direzione in cui si sta muovendo lo stesso Ministero degli Affari Esteri, attraverso un miglioramento delle strategie di censimento degli studenti di italiano nelle istituzioni estere e il coordinamento degli enti certificatori per mezzo dell'Associazione CLIQ. Sembra, di fatti, che il monitoraggio della presenza della lingua italiana nei Paesi esteri sia oggi una priorità per il Ministero, così come l'obiettivo di standardizzare i programmi e conseguentemente la qualità della didattica. Se una tale uniformità esistesse, di fatti, ne trarrebbero giovamento per un verso gli studenti di lingua italiana nel mondo, ai quali sarebbe assicurato continuamente un insegnamento di alto livello, per l'altro lo stesso italiano, in quanto un maggior controllo ne potrebbe aiutare la diffusione. Ciò appare fondamentale soprattutto se si considera lo stretto legame che esiste tra la lingua del nostro Paese e la sua cultura, da intendersi genericamente come l'insieme delle produzioni artistiche, intellettuali, ma anche artigianali che possono vantare il marchio del *Made in Italy*: un maggior prestigio

linguistico avrebbe di fatti ripercussioni positive anche sul prestigio del Sistema Paese nel suo insieme, ed è questa certamente una strada che il Ministero degli Affari Esteri sta provando a percorrere.

Per quanto concerne invece linguisti, glottodidatti, insegnanti di italiano L2/LS e tutte le figure e istituzioni coinvolte nella ricerca in questo settore, la situazione che si è descritta in questo lavoro ha mostrato di fatto una grande frammentazione, alla quale tuttavia opere come il “Piano dei corsi ADA” (Arcangeli et al., 2014) hanno tentato di porre rimedio accogliendo stimoli provenienti dai tanti gruppi di ricerca nell’ambito dell’italiano L2/LS attivi sul territorio. In relazione alla prospettiva futura, dunque, la speranza con cui si chiude questo studio è che ognuna di queste figure possa apportare un proprio contributo a favore della ricerca di soluzioni innovative per la didattica e la valutazione delle competenze linguistiche e comunicative in genere, a partire da un confronto costruttivo con i materiali prodotti per le altre lingue in ambito europeo (e non solo) a livello di sillabo e curriculum e puntando, in conformità con le tendenze più recenti, sulla promozione linguistica attraverso l’uso del digitale.

Bibliografia

A.A. V.V., 1995. *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.

Accademia della Crusca, 1982. *"La lingua italiana in movimento". Incontri del Centro di studi di grammatica italiana, Firenze 26 febbraio - 4 giugno 1982*. Firenze, Accademia della Crusca.

Accademia Italiana di Lingua, 2017. *Diplomi di Italiano AIL "Firenze"*. [Online] Available at: <http://www.acad.it/diploma-di-italiano.html> [Consultato il giorno 17 02 2017].

Anzalone, F. & Caburlotto, F., 2002. *Comunicare in rete. L'usabilità*. Milano: Lupetti .

Arcaini, E., 1978. *L'educazione linguistica come strumento e come fine: proposte di analisi per la formazione linguistica*. Milano: Feltrinelli-Bocca.

Arcangeli, M. et al., 2014. *Attestato ADA. Piano Dei Corsi Società Dante Alighieri*. Firenze: Società Dante Alighieri-Alma Edizioni.

Ascoli, G. I., 1873. Proemio. *Archivio Glotologico Italiano*, Volume I, pp. V-XLI .

Assemblea Costituente, 1947. Costituzione della Repubblica Italiana. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 27 dicembre.

Balboni, P. E., 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.

Balboni, P. E., 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: UTET Università .

Balboni, P. E., 2013. *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.

Balboni, P. E., 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma: Bonacci.

Balboni, P. E., 2015. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. IV a cura di Torino: UTET Università.

Balboni, P. E. & Santipolo, M., 2003. *L'italiano nel mondo: mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo, un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.

Baldegger, M., Muller, M., Schneider, G. & Naf, A., 1980. *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlino: Langenscheidt .

Barki, P. et al., 2003. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra.

Beacco, J., 2010. Le Descrizioni dei Livelli di Riferimento del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue": "l'impossibile necessario"?. In: B. Spinelli & F. Parizzi, a cura di *Profilo della lingua italiana*. Firenze: La Nuova Italia, pp. XIII-XVII.

Benucci, A., 2007. *Sillabo di italiano per stranieri: una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.

Benucci, A. et al., 1991. "I programmi di italiano L2" . In: M. Mazzoleni & M. Pavesi, a cura di *Italiano lingua seconda. Modelli e Strategie per l'Insegnamento*

(Atti della giornata di studi del Centro interfacoltà di ricerca sulla didattica delle lingue straniere moderne, Pavia, 15 dicembre 1989). Milano: Franco Angeli, pp. 145-173.

Berlinguer, L., 1999. *Circolare Ministeriale n. 197 "Progetto Lingue 2000 - Legge n.440/97, potenziamento e arricchimento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Procedure di attuazione"*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione .

Berruto, G., 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica .

Berruto, G., 2003. "Sul parlante nativo (di italiano)". In: H. Radatz & R. Schlösser, a cura di *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*. Tübingen: Niemeyer, pp. 1-14.

Berruto, G., 2012. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. II a cura di Roma: Carocci editore.

Berruto, G. & Berretta, M., 1888. *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli: Liguori .

Bettoni, C., 2007. *Imparare un'altra lingua*. XIII edizione a cura di Bari: Editori Laterza.

Bettoni, C., 2016. *Usare un'altra lingua*. VIII edizione a cura di Bari: Editori Laterza.

Bottai, G., 1941. *La carta della scuola*. Milano : Mondadori .

Broglio, E., Bianciardi, S., Giorgini, G. B. & Gotti, A., 1897. *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*. Firenze: coi tipi di M. Cellini e c.

Bruni, F., a cura di, 1996. *L'italiano nelle regioni. Storia della lingua italiana*. Milano: Garzanti .

Calvino, I., 1965a. L'antilingua. *Il Giorno*, 3 febbraio.

Calvino, I., 1965b. L'italiano, una lingua tra le lingue. *Rinascita*, 30 gennaio.

Calvino, I., 1980. *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*. Torino: Einaudi.

Cambridge University Press, 2015. *The English Profile Studies series*. [Online]
Available at: <http://www.englishprofile.org/resources/the-english-profile-studies-series>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Castellanani, A., 1982. "Quanti erano gl'italofoni nel 1861?". *Studi di linguistica italiana*, Issue 8, pp. 3-26.

Chauvet, A., 2008. *Référentiel de l'Alliance Française pour le Cadre européen commun. Niveaux A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Parigi: CLE International.

Commissione Europea, 2017. *European Language Label - What is it?*. [Online]
Available at: http://ec.europa.eu/education/initiatives/language-label_it

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Consiglio d'Europa, 1954. *Convenzione culturale europea*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 1962. "Resolution No. 6 on educational and scientific activities carried out within the framework of various international organisation". In: *Standing Conference of European Ministers of Education, 3rd session - Roma, Italy, 8-13 October 1962*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 1969. *Resolution (69) 2 on an Intensified Modern Language Teaching Programme for Europe*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 1977. *Recommendation No. 814 on Modern languages in Europe*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 1982. *Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 1996. *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Draft 1 of a Framework Proposal*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 1998a. *Resolution (98) 11 confirming the continuation of the European Centre for Modern Languages*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 1998b. *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

Consiglio d'Europa, 2016. *What is the ELP?*. [Online]

Available at: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction>

[Consultato il giorno 2017 02 2017].

Consiglio Superiore di Torino, 1965. *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale*, Milano: Stamperia Reale.

Coste, D. et al., 1976. *Un Niveau-seuil*. Parigi: Hatier.

Covato, C. & Sorge, A. M. a cura di, 1994. *Fonti per la storia della scuola.*

L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana. Ministero per i Beni Culturali e Ambientali: Archivio centrale dello Stato.

De Mauro, T., 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti .

De Mauro, T., 1991a. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari-Roma: Laterza.

De Mauro, T., 1991b. *Guida all'uso delle parole*. II a cura di Roma: Editori Riuniti.

De Vecchi, C. M., 1937. *La bonifica fascista della cultura*. Milano: Mondadori .

Demartini, S., 2010. "«Dal dialetto alla lingua» negli anni Venti del Novecento. Una collana scolastica da riscoprire". In: *Letteratura e dialetti*. Pisa-Roma: Fabrizio Serra Editore.

Diadori, P., a cura di, 2014. *Insegnare italiano a stranieri*. IV edizione a cura di Milano: Le Monnier.

Diadori, P., Palermo, M. & Troncarelli, D., 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.

European Association for Language Testing and Assessment, 2017. *Home page*.

[Online]

Available at: <http://www.ealta.eu.org/>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Freddi, G., 1970. *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.

Freddi, G., 1991. "La glottodidattica all'università: per un moderno insegnamento della lingua e della letteratura". In: S. Perosa, M. Calderaro & S. Ragazzoni, a cura di *Venezia e le lingue e letterature straniere. Atti del Convegno (Università di Venezia 15-17 aprile 1989)*. Roma: Bulzoni.

Freddi, G., 1994. *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino : UTET Università .

Galli de' Paratesi, N., 1981. *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

GISCEL, 1975. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. [Online]

Available at: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Giugni, S., 2016. "Programmazione didattica e piano curricolare. Un nuovo sillabo di riferimento: il Piano ADA". In: P. Balboni, a cura di *I "territori" dei Centri*

linguistici universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro . Torino: UTET
Università .

Glaboniat, M. et al., 2005. *Profile Deutsch, Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*.
Berlino : Langenscheidt .

Gui, L., 1964. *Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia e linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965*. Ministero della Pubblica Istruzione: Tipografia della Camera dei Deputati.

Instituto Cervantes, 2007. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Krashen, S. D., 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
Oxford-New York: Pergamon .

Laboratorio Itals, 2014. *Approcci e metodi della glottodidattica*. [Online]
Available at: <http://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>
[Consultato il giorno 17 02 2017].

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 per studenti universitari in scambio*.
Roma: Carocci editore.

Lo Duca, M. G., 2011. *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Il a cura di Roma: Carocci editore.

Loescher Editore, 2011. *Italiano per Stranieri - Le certificazioni linguistiche*.

[Online]

Available at: <http://italianoperstranieri.loescher.it/le-certificazioni-linguistiche.n423>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Masi, A., 2014. Introduzione. In: *Piano dei corsi ADA*. Firenze: Società Dante Alighieri-Alma Edizioni, p. 5.

Mezzadri, M., a cura di, 2006. *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*. Torino: UTET Università.

Minciarelli, F. & Comodi, A., 2005. *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2013. *L'italiano con un CLIQ Marchio di qualità per l'insegnamento della nostra lingua all'estero*.

[Online]

Available at:

http://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/archivionotizie/comunicati/2013/02/20130206_cliq.html

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2014a. *L'italiano nel mondo che cambia. Stati Generali della lingua italiana nel mondo, Firenze 21-22 ottobre 2014*. [Online]

Available at:

http://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cam

bia.pdf

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2014b. *Stilnovo: le azioni per la diffusione dell'italiano nel mondo che cambia. Conclusioni degli Stati generali della lingua italiana nel mondo.* [Online]

Available at:

http://www.esteri.it/mae/approfondimenti/2014/20141023_conclusioni_sg_finale.pdf

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2015a.

Riparliamone: la lingua ha valore. Firenze 20 ottobre 2015. [Online]

Available at: <http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2015/10/riparliamone.pdf>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2015b. *Il Portale della Lingua Italiana - Osservatorio.* [Online]

Available at: <https://www.linguaitaliana.esteri.it/lingua/osservatorio.do>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2016a. *Italiano lingua viva. Stati generali della lingua italiana nel mondo, Firenze 17-18 ottobre 2016.* [Online]

Available at:

http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/10/libro_bianco_stati_generali_2016.p

df

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2016b.

Conferenza dei Direttori degli Istituti Italiani di Cultura - "Vivere all'italiana", la nuova strategia di promozione integrata illustrata alla Farnesina. [Online]

Available at:

http://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/archivionotizie/approfondimenti/conferenza-dei-direttori-degli.html

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2016c. *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema: la Settimana della Lingua 2017.* [Online]

Available at: <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/notizie/136/dettaglio.do>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2017a. *Il Portale della Lingua Italiana - Cattedre di italiano all'estero.* [Online]

Available at: <https://www.linguaitaliana.esteri.it/lingua/cattedreitaliano/ricerca.do>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2017b. *Le scuole Italiane all'Estero.* [Online]

Available at:

http://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/scuoleitalianeallestero

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2017c. *Istituti Italiani di Cultura*. [Online]

Available at: http://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/reteiiic.html

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero della Pubblica Istruzione, 1859. "Regio Decreto n. 3725 Legge sul Riordinamento dell'Istruzione Pubblica". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 13 novembre.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1877. "Regio Decreto n. 3961". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 15 luglio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1890a. "Regio Decreto dell'8 dicembre 1889, n. 6566 Portante l'ordinamento organico delle scuole italiane all'estero". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 2 gennaio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1890b. "Relazione a S. M. nell'udienza dell'8 dicembre 1889 sulla proposta di un decreto organico per le scuole italiane all'estero". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 02 gennaio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1893. "Regio Decreto del 18 luglio 1893, n. 347 che erige in corpo morale la Società Dante Alighieri". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 23 agosto.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1897. "Regio Decreto n. 460 Approvazione di istruzioni e programmi per le scuole complementari femminili e per le scuole maschili e femminili". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 19 ottobre.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1904. "Regio Decreto n. 407 Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 8 luglio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1909. *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia. I. Relazione*. Roma: Tip. ditta L. Cecchini.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1911. "Regio Decreto n. 487 Provvedimenti per l'istruzione primaria e popolare". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 4 giugno.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1919. "Circolare n. 71 Norme riguardanti l'insegnamento delle materie di coltura generale nelle scuole medie". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 15 ottobre.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1923. "Regio Decreto n. 1054 Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 6 maggio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1929. "Legge n. 5 Introduzione del testo unico di Stato". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 7 gennaio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1945. "Decreto luogotenenziale n. 459". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 21 agosto.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1959. Atto C. 1868. *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1963. "Legge n. 1859 Istituzione e ordinamento della scuola media statale". *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 30 gennaio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1974a. "Decreto n. 416 Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 31 maggio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1974b. "Decreto n. 417 Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 31 maggio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1974c. "Decreto n. 418 Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 31 maggio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1974d. "Decreto n. 419 Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 31 maggio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1974e. "Decreto n. 420 Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 31 maggio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 1990. "Legge n. 341 Riforma degli ordinamenti didattici universitari". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 23 novembre.

Ministero della Pubblica Istruzione, 2000. "Legge n. 30 Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 23 febbraio.

Ministero della Pubblica Istruzione, 2007a. *La via italiana alla scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Ministero della Pubblica Istruzione, 2007b. "Decreto 16 marzo 2007 Determinazione delle classi di laurea magistrale". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 9 luglio.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2003. "Legge n. 53 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 2 aprile.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2005. "Decreto legislativo n. 226 Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 4 novembre.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2013. "Decreto Legge n. 104 Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 12 settembre.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2016a. *La Buona Scuola*.
[Online]

Available at: <https://labuonascuola.gov.it/>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2016b. "Decreto del Presidente della Repubblica 14 febbraio 2016, n. 19 Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e posti di insegnamento". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana - Supplemento Ordinario n.5*, 22 febbraio.

Mioni, A., 1975. "Per una sociolinguistica italiana. Note di un non sociologo". In: J. A. Fishman, a cura di *La sociologia del linguaggio*. Roma: Officina, pp. 7-56.

Mioni, A., 1979. "La situazione sociolinguistica italiana: lingua, dialetti, italiani regionali". In: A. Colombo, a cura di *Guida all'educazione linguistica. Fini, modelli, pratica didattica*. Bologna: Zanichelli, pp. 101-14.

Monaci, E., 1918. "Pe' nostri manualetti". *Bullettino della Società Filologica Romana*, Volume VI, pp. 3-51.

Mongiello, E., 2012. *Cenni storici sulle scuole italiane all'estero*. [Online]

Available at:

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0f7add0f-ba90-4113-b5c5-9f880dfb9953/cenni_storici_sulle_scuole.pdf

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Nielsen, J., 2012. *Usability 101: Introduction to Usability*. [Online]

Available at: <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Parlamento Italiano, 2004. "Legge del 27 luglio 2004, n. 186 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 28 maggio 2004, n. 136, recante disposizioni urgenti per garantire la funzionalità di taluni settori della pubblica amministrazione". *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana* , 28 luglio.

Parlangeli, O., a cura di, 1971. *La nuova questione della lingua*. Brescia: Paideia.

Pasolini, P. P., 1964. "Nuove questioni linguistiche". *Rinascita*, 26 dicembre.

Pasolini, P. P., 1965. "Vagisce appena il nuovo italiano nazionale". *Il Giorno*, 3 febbraio.

Pasolini, P. P., 1972. *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti .

Patota, G. & Pizzoli, L. a cura di, 2004. *La Certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)*. Firenze: Società Dante Alighieri-Le Monnier .

Pellegrini, G. B., 1960. "Tra lingua e dialetto in Italia". *Studi mediolatini e volgari*, Issue 8, pp. 137-53.

Porcelli, G. & Balboni, P. E. a cura di, 1991. *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.

Porcher, L., Huart, M. & Mariet, F., 1979. *Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires*. Parigi: Hatier.

Raffaelli, A., 2010. *Lingua del fascismo*. [Online]

Available at: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-fascismo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-fascismo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Sabatini, F., 1985. "L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: G. Holtus & E. Radtke, a cura di *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: G. Narr, pp. 154-184.

Sabatini, F., 1990. *La comunicazione e gli usi della lingua*. II a cura di Torino : Loescher.

Sanga, G., 1981. "Les dynamiques linguistiques de la société italienne (1861-1980): de la naissance de l'italien populaire à la diffusion des ethnicismes linguistiques". *Langages*, XV(61), pp. 93-115.

Santa Sede, 1963. *Costituzione sulla sacra liturgia "Sacrosanctum Concilium"*.

[Online]

Available at:

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19631204_sacrosanctum-concilium_it.html

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Santipolo, M., 2002. *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.

Santipolo, M., 2003. "Uno, nessuno, centomila, quale italiano insegnare?".

Bollettino Itals - Supplemento bimestrale alla rivista EL.LE, Educazione Linguistica, Aprile.

Santipolo, M., a cura di, 2006. *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università .

Santipolo, M., 2008. "L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2". In: F. Caon, a cura di *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*. Milano: Pearson Paravia/Bruno Mondadori, pp. 147-162.

Santipolo, M., 2009. "Il dialetto e le varietà nel curriculum di italiano L2: ragioni per una scelta". In: M. Santipolo, a cura di *Italiano L2: dal curriculum alla classe. Atti della Giornata di studio Padova, 5 maggio 2007*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 29-41.

Santipolo, M., 2014. "L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi". *Cultura e Comunicazione*, V(5), pp. 15-22.

Santipolo, M., 2016. "Variatio delectat, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua". *EL.LE - Educazione Linguistica.Language Education*, Novembre, V(3), pp. 1-12.

Santipolo, M. & Di Siervi, C., 2010. "Le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale". In: M. Santipolo & C. Di Siervi, a cura di *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione. Atti della Giornata di studio Padova, 10 maggio 2008*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 7-24.

Santipolo, M. & Torresan, P., 2013. "Nuovo lessico nella sociolinguistica e nella didattica dell'Italiano a stranieri". *Romanica Cracoviensia*, Issue 13.

Santipolo, M. & Tucciarone, S., 2004. "Semi-dialettologia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti". In: F. Leoni, F. Cotugno, M. Pettorino & R. Savy, a cura di *Atti del*

Convegno Nazionale "Il Parlato Italiano" Napoli 13-15 febbraio 2003. Napoli: M. D'Auria Editore.

Santipolo, M. & Tucciarone, S., 2006. "Dalla semidialettofonia di ritorno al bilinguismo consapevole: un'ipotesi di evoluzione sociolinguistica in Veneto". In: I. Tempesta & M. Maggio, a cura di *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*. Milano: Franco Angeli, pp. 162-168.

Santipolo, M. & Vecchio, P., 2016. "Implementare ADA: dal sillabo alla formazione per la didattica dell'italiano L2/LS". In: A. De Marco, a cura di *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 127-136.

Slagter, P. J., 1979. *Un nivel umbral*. Strasburgo: Concilio d'Europa.

Società Dante Alighieri - PLIDA, 2017a. *PLIDA - Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri*. [Online]

Available at: <http://plida.it/>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Società Dante Alighieri - PLIDA, 2017b. *Certificazione PLIDA*. [Online]

Available at: <http://plida.it/certificazione-plida/107-com-e-fatto-il-test.html>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Società Dante Alighieri, 2014. *Statuto "Società Dante Alighieri"*. [Online]

Available at: <http://ladante.it/chi-siamo/lo-statuto.html>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Società Dante Alighieri, 2017. *Chi siamo*. [Online]

Available at: <http://ladante.it/chi-siamo.html>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Spinelli, B. & Parizzi, F., 2010a. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.

Spinelli, B. & Parizzi, F., 2010b. *Profilo della lingua italiana*. [Online]

Available at: http://www.lanuovaitalia.it/profilo_lingua_italiana/index.html

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Spitzer, L., 1922. *Italienische Umgangssprache*. Bonn-Leipzig: Schroeder.

Tesnière, L., 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Parigi: Klincksieck.

The Association of Language Testers in Europe, 2017. *About ALTE*. [Online]

Available at: http://www.alte.org/about_alte

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Titone, R., 1961. *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*. Roma: PAS.

Titone, R., 1986. *Psicolinguistica applicata e glottodidattica. Orientamenti teorici e sperimentali*. Roma : Bulzoni.

Titone, R. & Sanzo, R., 1978. "Un progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 10(2), pp. 161-174.

Trim, J. L. M., 1973. *Draft Outline of a European Unit/Credit System for Modern Languages*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Trim, J. L. M., 2001. *The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957-2001*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Trim, J. L. M., 2007. *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Trim, J. L. M., Holec, H., Coste, D. & Porcher, L., 1984. *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol. I: Analytical summaries of the preliminary studies. Vol. II: Preliminary studies*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Trumper, J., 1984. "Language Variation, Code Switching, S. Chirico Reparo (Potenza) and the Migrant Question (Konstanz)". In: P. Auer & A. Di Luzio, a cura di *Interpretive Sociolinguistics. Migrants-Children-Migrant Children*. Tübingen: Narr, pp. 29-54.

Trumper, J. & Maddalon, M., 1982. *L'italiano regionale tra lingua e dialetto. Presupposti ed analisi*. Cosenza: Brenner.

Unione Europea, 1992. "Trattato sull'Unione Europea". *Gazzetta ufficiale delle Comunità europee*, 29 luglio, Issue C 191, pp. 0001-0110.

Università degli Studi di Roma Tre, 2017. *Certificazione dell'italiano come lingua straniera*. [Online]

Available at: <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Università per Stranieri di Perugia, 2010. *Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche - CELI-Certificazione Italiano Generale*. [Online]

Available at: <http://www.cvcl.it/categorie/categoria-14>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

Università per Stranieri di Siena, 2017. *Centro CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*. [Online]

Available at: <http://cils.unistrasi.it/>

[Consultato il giorno 17 02 2017].

van Ek, J. A., 1975. *System Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

van Ek, J. A., 1976. *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Londra: Longman.

van Ek, J. A., 1979. "The threshold level". In: C. J. Brumfit & K. Johnson, a cura di *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 103-116.

van Ek, J. A., 1985-86. *Objectives for foreign language learning: vol. I Scope, vol. II Levels*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

van Ek, J. A. & Alexander, L. G., 1977. *Waystage: an intermediary objective below Threshold Level in a European unit/credit system of modern language learning by adults*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

van Ek, J. A. & Trim, J. L. M., 1991. *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.

Vedovelli, M., 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. II edizione a cura di Roma: Carocci editore.

